

Eine Betrachtung multiethnischer Sozialgruppen an Schulen im Düsseldorfer Stadtgebiet aus gruppenpsychologischer Perspektive

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)
am Fachbereich Bildungswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen

vorgelegt von Cora Aberkane (Düsseldorf)

Tag der mündlichen Prüfung: 12.12.2008

Erstgutachter/in: Prof. Dr. Gisela Steins

Zweitgutachter/in: Prof. Dr. Maria Limbourg

Danksagung

Ich möchte mich in erster Linie bei Prof. Dr. Gisela Steins bedanken für Ihre außergewöhnliche Unterstützung und Betreuung während der gesamten Arbeitsphase. Ihre Ratschlägen und Anmerkungen waren mir eine sehr große Hilfe, und aufgrund ihrer Motivation und ihres Engagements konnte die Arbeit in dieser Form realisiert werden.

Daneben gilt mein Dank auch Ute Stritzel, deren Hilfsbereitschaft ich sehr zu schätzen weiß.

Natürlich ist auch die Unterstützung meiner gesamten Familie, aber insbesondere die meiner Mutter, Gabriele Bodenstein, zu erwähnen, die mit vielen Ideen, Anstößen und klugen Hinweisen aus ihrer langjährigen Erfahrung in der Schulpraxis zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat.

Auch für das rege Interesse und die Rücksichtnahme meiner Arbeitskollegen, insbesondere von Marina Shine möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	5
1.1 Schule im Kontext kultureller Vielfalt.....	9
1.1.1 Zur Genese einer Ausländerpädagogik und interkultureller Erziehung in Deutschland.....	10
1.1.2 Konzepte interkultureller Erziehung und ihre Implikationen.....	12
1.1.3 Einwanderung in Deutschland.....	15
1.1.4 Relevante Gruppierungen.....	18
1.1.5 Zum Begriff der „Integration“.....	23
1.1.6 Ethnische und kulturelle Konflikte.....	27
1.2 Zum Aufbau der Arbeit.....	35
 2. Hauptteil.....	 38
2.1 Ethnische Gruppen in Deutschland.....	38
2.1.1 Statistischer Überblick.....	39
2.1.1.1 Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Schularten in Deutschland.....	39
2.1.1.2 Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Staatsangehörigkeit und Schularten.....	42
2.1.1.3 Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Bundeslandzugehörigkeit und Schularten.....	51
2.1.1.4 Vergleiche der Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl im Verhältnis zu den Ranglistenergebnissen nach Pisa 2003	53
2.1.1.5 Zusammenfassung.....	65
2.1.2 Topografische Studie der Düsseldorfer Schulen.....	72
2.1.2.1 Entwicklung der Fragestellungen und Hypothesen.....	73
2.1.2.2 Vorgehensweise und Methoden.....	79
2.1.2.3 Darstellung der Ergebnisse.....	82
2.1.2.4 Zusammenfassung.....	106
2.1.3 Diskussion.....	113

2.2	Gruppenprozesse innerhalb heterogener Konstellationen in der Schule.....	117
2.2.1	Sozialpsychologische Dimensionen gruppentheoretischer Ansätze.....	117
2.2.1.1	Theorie der Selbstaufmerksamkeit.....	118
2.2.1.2	Kulturelle Standards.....	136
2.2.1.3	Theorie des realistischen Gruppenkonflikts.....	163
2.2.1.4	Theorie der sozialen Identität.....	170
2.2.1.5	Theorie der Selbstkategorisierung.....	175
2.2.1.6	Zusammenfassung und Diskussion.....	184
2.2.2	Ermittlung sozialer Probleme an Schulen in Düsseldorf...	189
2.2.2.1	Auswahl der Untersuchungsgruppen, methodisches und empirisches Vorgehen.....	189
2.2.2.2	Entwicklung der Fragestellungen und Untersuchungshypothesen.....	196
2.2.2.3	Darstellung der Ergebnisse.....	201
2.2.2.4	Zusammenfassung.....	262
2.2.3	Diskussion.....	275
3.	Gesamtresümee.....	292
4.	Literaturverzeichnis	316
Anhänge	330
	Aufschlüsselungstabelle 1 zu Kapitel 2.2.2.3	330
	Aufschlüsselungstabelle 2 zu Kapitel 2.2.2.3	341
	Aufschlüsselungstabelle 3 zu Kapitel 2.2.2.3	356
	Aufschlüsselungstabelle 4 zu Kapitel 2.2.2.3	367

1. Einleitung

„Multikulti ist gescheitert“ – Äußerungen wie diese spiegeln die Reaktionen auf den Hilferuf deutscher Schulen. Die bekannteste von ihnen, die „Rütli-Schule“, an der der Gesamtanteil der Schüler nichtdeutscher Herkunft 83,2% beträgt, hat im wahrsten Sinne des Wortes eine Lawine losgetreten. Der Brandbrief des Kollegiums einer Berliner Schule, die sich außerstande sieht das Gewaltproblem an ihrer Schule in den Griff zu bekommen, hat für heftige Reaktionen gesorgt. Ähnliche Zustände aus immer mehr Schulen werden bekannt und rücken in den Fokus.

Seit geraumer Zeit besteht ein verstärktes allgemeines und insbesondere mediales Interesse an dieser Thematik, vor allem jedoch seit die Schule ein Spiegelbild gesellschaftlicher Probleme im Zusammenhang mit der Integrationsproblematik zeigt, und Fälle wie die „Rütli“-Schule öffentlich bekannt werden. Zwar ist gesamtgesellschaftlich ein Trend zu höherer Bildungsbeteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler zu beobachten, aber nach wie vor sind sie an Haupt- und Sonderschulen deutlich überrepräsentiert und insbesondere an Gymnasien nur zu geringen Anteilen vertreten. Dabei ist außerdem ein wesentlicher Unterschied zwischen den Nationalitäten zu berücksichtigen, wobei die türkischen Jugendlichen im Vergleich augenscheinlich die schlechtesten Bildungsvoraussetzungen haben. Sie haben mit sprachlichen Defiziten zu kämpfen, stellen den größten Anteil an Haupt- und Sonderschulen und haben enorme Schwierigkeiten im Kampf um Ausbildungsstellen erfolgreich zu konkurrieren und im Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Wenig verwunderlich, dass sich Perspektivlosigkeit breit macht in einer Generation, deren Zukunftshorizont die Langzeitarbeitslosigkeit und „Hartz IV“ darstellt. Auch dass sich Frustration und mangelndes Selbstbewusstsein in erhöhter Gewaltbereitschaft äußert, scheint vor diesem Hintergrund nicht überraschend.

Im Zuge dieser Diskussion und nach den Resultaten von Pisa stellt sich auch erneut die Frage nach der Effizienz des selektiven deutschen Bildungssystems. Kilb (2006, S. 37) fasst die Kernproblematik folgendermaßen in Worte: „Es ist ganz gleich, ob man das Integrationsproblem als ein familiäres, kulturelles oder soziales begreift – der Ort an dem es unlösbar wird, ist die Hauptschule.“ Wer an einer dieser „Restschulen“ lande, dessen Schicksal sei gewöhnlich unwiderruflich festgelegt. Da Bildung untrennbar mit beruflichen Möglichkeiten, sozialem Wirkungskreis, Identität und Selbstbewusstsein zusammenhängt, scheint diese Aussage nicht von der Hand zu weisen. Von dieser Form der sozialen Benachteiligung sind zum überwiegenden

Teil Kinder mit Migrationshintergrund betroffen, auch wenn sie schon in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben.

Die vorliegende Dissertation konzentriert sich daher auf die sozialen Probleme im schulischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der Konfliktbereiche, die aufgrund von Integrationsproblematiken entstehen.

In der Umsetzung soll die aktuelle Problemlage aus gruppenpsychologischer Perspektive umfassend analysiert und kritisch betrachtet werden. Es findet eine Betrachtung des bestehenden Handlungsrepertoires hinsichtlich kultureller Heterogenität statt und wird diskutiert wie der davon geprägte Schulalltag effizient gestaltet werden kann. Konkret beschränkt sich der Befragungsraum dabei auf das Düsseldorfer Stadtgebiet.

Den theoretischen Schwerpunkt bildet die sozialpsychologische Auswertung der systematisierten Probleme mit Bezug auf die theoretischen Grundlagen zur Psychologie der Gruppe, denn sei es die gruppale Interaktion unter Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, im Kollegium oder zwischen Lehrern und Eltern: Im Rahmen von Schule finden permanent Gruppenprozesse jeglicher Art statt.

Die Bereitschaft zu Lernen und zu Lehren und effiziente schulische Leistungen zu erbringen ist dann am höchsten, wenn die sozialen Interaktionen innerhalb einer Gruppe stimmig und die sozialen Voraussetzungen erfüllt sind. Gerade der schulische Alltag zeichnet sich häufig dadurch aus, dass soziale Probleme im Miteinander oftmals ungelöst bleiben und das Klima dauerhaft beeinträchtigen. In der Realität kann der schulische Alltag diese Voraussetzungen auch nicht immer gewährleisten, wobei noch wenig darüber bekannt ist, wie problematisch sich der soziale Umgang, vor allem unter der Berücksichtigung von heterogenen Migrationsbedingungen, wirklich gestaltet.

Innerhalb dieses Vorhabens sollen daher die besonderen sozialen Probleme, die sich an Schulen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft ergeben, aus psychologischer Perspektive systematisch erarbeitet werden.

Insbesondere bei heterogenen und multikulturell zusammengesetzten Sozialgruppen wird angenommen, dass ein spezifisches Konfliktpotential besteht, welches entsprechende Handlungsweisen erforderlich macht. Innerhalb einer empirischen Befragung an Düsseldorfer Schulen soll daher festgestellt werden, ob in diesem Zusammenhang spezifische soziale Probleme existieren und wie diese gegebenenfalls behandelt werden. Ziel ist es die festgestellten Probleme aus sozialpsychologischer Perspektive auszuwerten und Lösungen und Herangehensweisen für den Umgang mit dieser Situation zu diskutieren.

Gibt es besondere Konflikte, die auf mangelnde Integration von Schülern mit Migrationshintergrund zurückzuführen sind? Unterscheiden sich die Konflikte je nach Ethnie? Wie gehen Lehrer im Besonderen und Schulen im Allgemeinen mit diesem Problembewusstsein um?

Bisher ist noch wenig darüber bekannt, wie verbreitet soziale Probleme im schulischen Alltag sind, wann und in welcher Form sie auftauchen können. Insbesondere der Konfliktbereich, der aufgrund von Integrationsproblematiken entsteht, hat in unserer migrationsgeprägten Gesellschaft nachhaltigen Diskussionsbedarf aus wissenschaftlicher Perspektive, nicht zuletzt aufgrund der enormen Präsenz der Thematik in der Öffentlichkeit.

In wie weit geht Schule dabei auf die kulturspezifische Heterogenität der Schülerschaft ein? Die jüngste Debatte bezüglich islamischen Religionsunterrichts hat gezeigt, dass hier noch keine adäquate Handhabung entwickelt werden konnte. Der aktuelle Kommunikationsbedarf über die bestehenden Probleme auf diesem Gebiet, sowie die dringende Entwicklung von Lösungsgestaltungen und Umgangsstrategien, geben den Anreiz diesen Fragestellungen nachzugehen. Zudem sind Lehrerinnen und Lehrer im Alltag vermutlich nicht ausreichend auf die sozialen Probleme und möglichen Konfliktpotentiale multikultureller Lerngruppen und deren differente Integrationsvoraussetzungen vorbereitet. Dies mag unter anderem daran liegen, dass diese Probleme an keiner Stelle in systematisierter Form untersucht worden sind, so dass die Lehrpersonen sich erst im akut vorliegenden Fall über spezielle Probleme und den Umgang mit ihnen informieren (können).

Neben der Erfassung der generellen Problematiken auf diesem Gebiet und deren detaillierter Auswertung, soll speziell auf die Unterschiede der einzelnen kulturell-ethnischen Gruppen in Bezug auf ihr schulisches Sozial- und Integrationsverhalten eingegangen werden und von welchen Faktoren sich diese Verhaltensweisen im Einzelnen abhängig zeigen.

Mittels Fragebögen werden authentische Einschätzungen der Problematik von Lehrern als den Personen, die sich damit in einer aktuellen und immanenten Auseinandersetzung befinden, gewonnen. Die empirische Erarbeitung soll dazu führen, die Probleme und Lösungen einschätzen zu können.

Bevor diese Arbeit ihren Schwerpunkt in den sozialpsychologischen Perspektiven findet, sollen in einem ersten Teil die Dimensionen kultureller Vielfalt in der Schule dargestellt werden. Welche Gruppen gibt es in Deutschland? In welcher Form sind ethnische und kulturelle Konflikte ein Thema für die Schule? Und welche Aufgaben

ergeben sich für die Schule im Kontext der kulturellen Vielfalt unter dem Blickwinkel einer interkulturellen Erziehung?

Des Weiteren muss der Begriff „Integration“ bestimmt werden und eine Abgrenzung zu anderen Formen des Zusammenlebens finden. In diesem Zusammenhang möchte ich mich zunächst auf Berry (1990) beziehen, wonach die Erhaltung der eigenen Identität, bei gleichzeitigem Kontakt zu anderen kulturellen Gruppen, für die Integration signifikant ist. Wenn jede Person, innerhalb positiver Kontakte zwischen verschiedenen Gruppen, einen Anspruch auf die Wahrung ihrer Identität hat, kann neben der Durchlässigkeit von Gruppengrenzen auch die kulturelle Integrität ein Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklungen sein. In der Realität praktiziert unsere Gesellschaft jedoch eher das Konzept der Assimilation, wobei der Kontakt zwischen den heterogenen Gruppen zwar gefördert wird, die spezifische ethnische Identität der sich akkulturierenden Gruppe aber nicht erhalten bleiben soll.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen des interkulturellen Zusammenlebens sollen in diesem Teil der Dissertation angemessen berücksichtigt werden, nicht zuletzt weil sie die Voraussetzungen für die spezifischen Probleme liefern, die sich daraus für die Schulen ergeben.

Im Resultat der vorliegenden Arbeit wird eine fundierte Übersicht der schulischen Verteilung der Schülerinnen und Schüler deutscher und nichtdeutscher Herkunft, sowie eine Diskussion entsprechender Problembereiche aufgrund eines multikulturell beeinflussten Schulalltags betroffener Schulen des Düsseldorfer Stadtgebiets vorliegen. Die Betrachtungen werden eingebettet in Analysen der statistischen Situation für die gesamte Bundesrepublik, Konzepten interkultureller Erziehung und Ausländerpädagogik, Diskussionen theoretischer Ansätze zur Sozialpsychologie der Gruppe, sowie aktuell relevanter Beiträge der öffentlichen Debatte des Themengebiets.

Diese Thematik ist unabhängig von der Beschränkung des Untersuchungsgebiets auf den Großraum Düsseldorf für alle Personen von Bedeutung, die im pädagogischen Bereich tätig sind, weil der gesamte Problembereich von einer gesellschaftlichen Relevanz und gegenwärtigen Dynamik bestimmt wird, die auch über die Grenzen von Nordrhein-Westfalen hinaus jede Lehrereinrichtung betrifft.

1.1 Schule im Kontext kultureller Vielfalt

Das System „Schule“ reflektiert die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse, zeigt diesbezügliche Entwicklungstendenzen auf und spiegelt das soziale Miteinander in der täglichen Interaktion von heterogenen Gruppen. Die Konflikte, die sich hier bereits im Jugendalter generieren, werden mit steigendem Alter zunehmend schwieriger abzubauen sein und machen eine unvoreingenommene Begegnung im Erwachsenenalter unwahrscheinlich.

Umso bedeutsamer ist es, dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den bestehenden Problemen geführt wird, und Konzepte für ein konfliktfreieres Interagieren von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft entwickelt werden. Dabei kommt der Schule eine vermittelnde Aufgabe zu, die sie vor dem Hintergrund einer kulturellen Vielfalt, verschiedensten Lebensbedingungen und Biografien aufnehmen muss. Gerade für Schülerinnen und Schüler mit stark traditionsverankertem Familienhintergrund kann der Schulalltag, aufgrund der erlebten Differenz zwischen privatem und schulischem Leben, als belastend empfunden werden. Entsprechend muss eine interkulturelle Erziehung im Vordergrund stehen, die gemeinsame Zielvorstellungen von Zusammenleben und Miteinander fokussiert.

In diesem Zusammenhang soll das folgende Kapitel die migrationsbedingte Entwicklung zu einer multikulturell geprägten Gesellschaft und ihre Implikationen für die Lebenssituation von Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft in Deutschland aufzeigen. Es soll deutlich werden, in welchem Rahmen sich die Schülerinnen und Schüler mit familiären Migrationshintergründen in Deutschland bewegen und welche gesellschaftlichen Veränderungen historisch gesehen zu der Entstehung einer besonderen Ausländerpädagogik führten.

Anhand dieser Darstellungen können die Dimensionen von Multikulturalität und die diesbezüglich entstehenden Konflikte im gesellschaftlichen Umgang verschiedener Ethnien miteinander eine Einschätzung finden. Des Weiteren werden die wesentlichen Konzepte interkultureller Erziehung vorgestellt mit denen im Rahmen von Schule auf die gegebene Situation reagiert wird.

1.1.1 Zur Genese einer Ausländerpädagogik und interkultureller Erziehung in Deutschland

Interkulturelle Kompetenz bleibt nicht nur eine zu entwickelnde Anforderung für die Schülerinnen und Schüler, sondern stellt gleichermaßen eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Der Unterricht in ethnisch heterogenen Schulklassen ist in Deutschland schon lange keine Seltenheit mehr. Seit der Arbeitsmigration, aus der nach Auernheimer (1996) in den siebziger Jahren erstmals pädagogische Konsequenzen in Form von Bestandsaufnahmen hervorgingen, kann man die interkulturelle Erziehung als Ergebnis einer historischen Entwicklung einordnen. Der Begriff „Migrant“ bezieht sich dabei in seiner Sprachbedeutung weniger auf den Wanderungshintergrund der betreffenden Personen, sondern eher auf den rechtlichen Status und eine unterstellte Abweichung von der Norm in Bezug auf Biografie, Herkunft und Verhalten. Somit werden oftmals auch Menschen als Migranten bezeichnet, die selbst nicht gewandert sind, wie z.B. die Kinder von Arbeitsmigranten.

Nieke (2000, S. 14 ff.) spricht im Zusammenhang mit diesen Wanderungsbewegungen von vier zeitlichen Etappen, die die phasenbezogenen Implikationen der Arbeitsmigration für die Pädagogik in Deutschland aufzeigen.

1. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe
2. Kritik an der „Ausländerpädagogik“
3. Konsequenzen aus der Kritik: Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung.
4. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten.
5. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung.

Die erste Phase der Ausländerpolitik als einer Reaktion auf die Notlage durch eine große Zahl von ausländischen Schülern impliziert nach Auernheimer eine „Doppelaufgabe“: Eine Integration der Migranten wurde zunächst noch nicht angestrebt, vielmehr sollte durch entsprechende schulische Hilfestellung, wie z.B. durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht die Rückkehr in das Heimatland erleichtert werden. Andererseits bestimmte ein kompensatorischer Ansatz die schulische Bildung von Ausländerkindern, wobei die etablierten deutschen Erziehungsstandards nicht in Frage gestellt wurden. Erst gegen Ende der siebziger

Jahre wurden auf schulischer Ebene Konzepte des auf Dauer angelegten Zusammenlebens initiiert. Der Schwerpunkt lag darin, den Migranten mittels Informationsvermittlung die deutsche Kultur nahe zu bringen, und besondere Projekte sollten in diesem Sinne ein konfliktfreieres Miteinander befördern, woraus sich eine spezielle „Ausländerpädagogik“ entwickelte.

Ein kritischer Blick darauf führte zur Entstehung der zweiten Phase, innerhalb der die sozialen Folgen der „Ausländerpädagogik“ im Vordergrund standen, und man die benachteiligenden Konsequenzen für die Migranten fokussierte. Das Umdenken „vom Gastarbeiter- zum Einwanderungsland“ war signifikant für diese Phase der frühen 80er Jahre. Außerschulische und berufliche Bildung, Sozialarbeit, sowie eine Orientierung an den Konzepten älterer Einwanderungsländer und die Anfänge der Migrationsforschung standen dabei im Vordergrund. Innerhalb der gesellschaftlichen Perspektive wurde die gleichberechtigte Existenz anderer ethnischer Gruppen als ein Bestandteil der Gemeinschaft etabliert, als eine wesentliche Voraussetzung für die Diskussion um Konzepte für die interkulturelle Erziehung. Auernheimer sieht darin einerseits eine situative Verbesserung der Migranten hinsichtlich der Abschaffung von struktureller Benachteiligung. Andererseits steht dabei im Sinne der interkulturellen Erziehung eine Reduktion von Diskriminierung im Vordergrund, in die deutsche wie ausländische Schülerinnen und Schüler gleichermaßen involviert werden. Dabei kommt zumeist die kulturelle Beachtung und Bewahrung der Migrantenseite für eine gleichberechtigte Situation zu kurz.

In den 80er Jahren wurden vielerlei didaktische Programme mit dem Gedanken einer interkulturellen Erziehung zur Optimierung von Intergruppenbeziehungen praktiziert, die den Status von Informationsaustausch überschritten und vielmehr gemeinsame Zielvorstellungen anstrebten.

„Ferner dienten sie dazu Inhalte über den Aspekt der Selbsterfahrung zu vermitteln und eine Sensibilität für die Wichtigkeit des voneinander Lernens zu schaffen.“ (Avic-Werning 2004, S. 28)

Die dritte Phase generiert sich unter diesen Voraussetzungen als logische Weiterentwicklung, wobei Nieke hier eine stärkere Fokussierung der Pädagogik auf die „Migrantenkultur“ sieht, vor der das Thema der „Herkunftskultur“ zurücktritt. Ein differenzierteres Vorgehen in Hinblick auf Förderung von Defiziten der ausländischen Schüler steht einer Interkulturellen Erziehung als Betrachtung von Minderheit und Mehrheit gegenüber. In diesem Sinne erweitert sich die Begrifflichkeit in der folgenden Phase aufgrund der Akzeptanz einer Existenz von ethnischen Minderheiten. Im Sinne der bisherigen Ausländerpädagogik, die das Anderssein als

Defizit in den Vordergrund gestellt hat, galt es diese mit dem Einsatz spezieller pädagogischer Maßnahmen zu beheben oder zu mildern. Der Blick von einer defizitorientierten Perspektive wurde frei für eine interkulturelle Pädagogik, die das Anderssein nicht nur anerkennt, sondern auch für diese Differenz und die Identität, die sich daraus konstituiert, eintritt.

„Die pädagogischen Konzepte werden hier von einer Art sonderpädagogischen Förderung der defizitären Anderen auf Ansätze umgestellt, die bei unterstellter Differenz auf Begegnungen und Prozesse des Verstehens setzen.“ (Mecheril 2004, S. 92)

Ein nach wie vor aktuelles Problem, was sich aus der Forderung der dritten und vierten Phase ergibt, ist, dass die Lehrerbildung auf die sich daraus ergebenden Anforderungen zumeist unzureichend abgestimmt ist. Nur spezielle Fortbildungen oder bewusst gewählte Wahlveranstaltungen im Rahmen des Studiums werden diesen Themen gerecht und bereiten angehende Lehrerinnen und Lehrer darauf vor. Da es keine ausdrücklichen Anforderungen nach interkulturellen Kompetenzen gibt, ist es nicht verwunderlich, wenn die Kenntnisse von interkultureller Erziehung in ihrer Differenzierung von anderen pädagogischen Konzepten eher oberflächlich sind und entsprechend wenig Berücksichtigung in der Praxis finden.

In der fünften Phase geht Nieke von einem selbstverständlichen und obligatorischen Bestandteil der interkulturellen Erziehung in der Schule als einer Vorbereitung auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft aus. Entsprechend muss diese Kompetenz jedoch auch maßgeblicher Bestandteil der Lehrerbildung werden, um in der Schule gefordert werden zu können.

1.1.2 Konzepte interkultureller Erziehung und ihre Implikationen

In der deutschen pädagogischen Terminologie haben sich in Bezug auf die einschlägige Thematik die Bezeichnungen „interkulturell“, sowie „multikulturell“ etabliert. Im Konsens der einschlägigen Autoren formuliert Hohmann (1983, S. 4 ff.) „die beobachtbare gesellschaftliche Situation und die sich darin abzeichnenden Entwicklungsprozesse, soweit sie unter dem Einfluß der Migration stehen, als 'multikulturell'“ und belegt die „pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellungen und Konzepte“ mit dem Attribut 'interkulturell'.

Wenn also die schulischen Konzepte interkultureller Erziehung thematisiert werden sollen, bedarf es zunächst einer konkreteren Klärung der Begrifflichkeit. Dabei soll

auf die nachstehende Definition von Nieke zurückgegriffen werden, der die zentrale Bedeutung folgendermaßen beschreibt:

„als notwendige Antwort auf die entstandene und dauerhaft bestehen bleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden Minoritäten, d.h. als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke 2000, S. 35).

Folglich differenziert sich die interkulturelle Erziehung bereits im Ansatz in einigen Merkmalen von anderen pädagogischen Konzepten und weist in ihrer Basis nach Hohmann (1987) zwei Grundformen auf, nach denen sie typologisiert werden kann: Einerseits als „*Pädagogik der Begegnung*“ und andererseits als „*Konfliktpädagogik*“. Dabei werden in erster Linie die Reaktionen von Einheimischen auf Zuwanderer, also von Majoritäten auf ethnische Minoritäten aufgegriffen: Befremdung und Konkurrenz.

In diesem Sinne geht interkulturelle Erziehung in ihrer Idee auf die gängigen Reaktionsformen ein, um an diesem Ansatz effektive Maßnahmen zu ihrem Abbau zu entwickeln.

Der Gedanke einer *Pädagogik als Begegnung* gründet auf einer passiven Umgangsform mit dem Befremdungsgefühl, als einer „Zurkenntnisnahme der zugewanderten Kulturen“ und bedingt „gegenseitige Information“. Der erste Schritt würde dementsprechend Wissen als Voraussetzung für Begegnung und Empathie beinhalten. Darüber hinaus macht die „Repräsentation der fremden Kulturen im öffentlichen Leben für die Majorität“ einen weiteren Bestandteil dieses Ansatzes aus, der im letzten Schritt zu der Erkenntnis „gegenseitiger kultureller Bereicherung“ führen soll.

Die *Konfliktpädagogik* dagegen begegnet dem Konkurrenzgedanken in aktiver Weise. „Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus“ werden bekämpft, sowie „Vorurteile und Ethnozentrismus“ mit dem Ziel einer Herstellung von Chancengleichheit beseitigt.

Unter den Voraussetzungen für das Gelingen einer interkulturellen Erziehung muss dabei unbedingt der Einwand von Sandfuchs (2000, S. 52 ff.) berücksichtigt werden, der besagt, dass „die Schüler anderer Kulturen und Muttersprachen wesentliche Elemente ihrer Herkunftskultur für sich erhalten und frei leben können“. Ähnlich wie Hohmann verfolgt auch er Strategien des interkulturellen Lernens, die Information und Aufklärung, eine Herstellung von Betroffenheit, Lernen in Begegnung und Erkennen von Gemeinsamkeiten beinhalten.

Zu den Zielen interkultureller Erziehung in der Schule gehören nach Nieke (2000) die in Tabelle 1.1.2 dargestellten zehn Aspekte. Die Einordnung in ein konflikt- oder begegnungsorientiertes Konzept erfolgt nach denen von Hohmann aufgestellten Kriterien für eine aktive bzw. passive Umgangsweise mit der Thematik.

Tab. 1.1.2: Zielaspekte interkultureller Erziehung nach Nieke

Zielvorstellung	Schulische Lerndimension	Pädagogisches Konzept
<u>Erkennen des eigenen Ethnozentrismus</u>	Sensibilität für kulturelle Deutungen und Interpretationen von Lebenswelten entwickeln und den eigenen Ethnozentrismus reduzieren.	Konfliktorientiert
<u>Einen Umgang mit der Befremdung finden</u>	Keine Bedrohlichkeit signalisieren, die ein Abwehrverhalten provoziert.	konfliktorientiert
<u>Grundlegung von Toleranz</u>	Toleranz für andere Lebenswelten und Kulturen entwickeln	begegnungsorientiert
<u>Akzeptanz von Ethnizität</u>	Die Auseinandersetzung mit anderen ethnischen Gruppen und ein reflektiertes Verhalten erlernen	begegnungsorientiert
<u>Thematisierung von Rassismus</u>	Offenheit gegenüber den gegenseitigen Vorbehalten entwickeln um eine Annäherung und Einstellungsänderungen zu bewirken.	Konfliktorientiert
<u>Betonung von Gemeinsamkeiten</u>	Als Alternative zur Hervorhebung kultureller Differenzen. Neue Perspektiven erschließen und die eigene Wahrnehmung verändern.	begegnungsorientiert
<u>Anregung zur Solidarität</u>	Identitätsstärkung der Minderheiten bei bestehenden Majoritäts- und Minoritätsverhältnissen	begegnungsorientiert
<u>Konfliktbewältigung und Umgang mit Kulturrelativismus</u>	Konfliktfreier Umgang divergierender Wertvorstellungen und Kulturnormen	konfliktorientiert
<u>Wahrnehmung als gegenseitige kulturelle Bereicherung</u>	Sensibilisierung für diese Form der Perspektivenübernahme	begegnungsorientiert
<u>Eine globale Denkweise</u>	Aufhebung der innergruppalen Wir-Grenze. Eine Identifikation, die nicht mehr alleine über die Nationalzugehörigkeit erfolgt, sondern auch über andere identitätsschaffende Gesichtspunkte.	konfliktorientiert

Die vorgestellten Inhalte und Ziele interkultureller Erziehung in der Schule finden sich in der praktischen Umsetzung in vielerlei methodischen Konzepten wieder. Die Bundeszentrale für politische Bildung (2000) hat entsprechende didaktische Modelle entwickelt, die in einem Unterricht, der zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen führt, Anwendung finden sollten.

Dazu gehört in der Voraussetzung ein *differenzierter Unterricht*, der sich den individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler anpasst und bei Kindern ausländischer Herkunft auf deren Bildungsstand und kulturellen Hintergrund eingeht. Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die spezielle *Förderung* dieser Schülerinnen und Schüler, da hier zumeist besondere Problembereiche auftreten, die in den

herkömmlichen Förderprogrammen nicht erfasst werden. Gezielte Lehrerfortbildungen und Schulungen sorgen dafür, dass die Lehrkräfte vermehrt *Erfahrungen* in diesen Bereichen sammeln und sich Handlungsmöglichkeiten sowie ein spezifisches Konfliktmanagement aneignen können.

In der methodischen Umsetzung der nach Nieke genannten Zielaspekte interkulturellen Lernens bieten sich verschiedene pädagogische Konzepte an. Bei *themenbezogenem Lernen* können anhand konkreter Themen gezielte Informationen über andere Länder und Kulturen bearbeitet werden. Somit kann an der Zielvorstellung von dem *Erkennen des eigenen Egozentrismus* oder der *Thematisierung von Rassismus* mit der Intention einer Einstellungsveränderung gearbeitet werden. Auch spezielle *Projekte*, die auch fächer- oder klassenübergreifend sein können, greifen beispielsweise bestimmte Themen wie Rassismus oder Gewalt in der Schule auf und können dem Ziel einer *globalen Denkweise* nahe kommen. Innerhalb der Konzepte, wo interkulturelle Kompetenz als *Selbsterfahrung* vermittelt wird, entwickeln die Schülerinnen und Schüler z.B. in Rollenspielen eine Sensibilität für die Situation von Menschen anderer Nationalitäten, reflektieren ihr eigenes Verhalten und erweitern die Kommunikationsbasis. Somit entspräche dieser Unterricht in seiner Zielvorstellung dem, was Nieke als einen *angemessenen Umgang mit der eigenen Befremdung* bezeichnet.

Generell soll auch durch die *Öffnung von Schule* im Bereich von Elternarbeit, Gesprächs- und Spielgruppen ein gegenseitiges Kennen lernen mit dem Ziel der *Betonung von Gemeinsamkeiten* auch außerhalb von Unterricht möglich gemacht werden. Im Sinne einer Vorurteilsreduzierung wäre diese Maßnahme jedoch nur sinnvoll, wenn bereits im Vorfeld an dem Abbau von Vorurteilen gearbeitet würde.

1.1.3 Einwanderung in Deutschland

Die Betrachtung der hiesigen Migrationsbewegungen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zeigt, dass es die „deutsche“ Bevölkerung im herkömmlichen Sinne schon lange nicht mehr gibt. Heute setzt sich die Bevölkerung in Deutschland aus vielen Gruppen unterschiedlicher kultureller Herkunft zusammen: Ethnischen, religiösen oder nationalen Gruppen.

Die größten Zuwanderungsströme ergaben sich aus einer vorwiegend wirtschaftlich motivierten Arbeitsmigration, die global gesehen vor allem die USA und Westeuropa

betrifft, denn hier wurden im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs hauptsächlich Migranten aus Entwicklungsländern angeworben. In der Bundesrepublik setzte diese im Jahre 1955 in Anwerbevereinbarungen mit Italien ein, erlebte in den 60er Jahren einen Höhepunkt als weitere Vereinbarungen mit Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal, Tunesien und Marokko getroffen wurden und endete offiziell nach dem Anwerbestopp im Jahre 1973. Der enorme Arbeitskräftebedarf konnte zur Zeit des *Wirtschaftswunders* aufgrund einer stark expandierenden Wirtschaft aus eigener Kraft alleine nicht mehr gedeckt werden. Die Migranten übernahmen dabei zumeist die Arbeitsbereiche, die als unbeliebt und risikoreich galten oder nur saisonal auszuführen waren. Die Bereitschaft zu emigrieren erklärt sich in den meisten Fällen aus der Arbeitslosigkeit und Armut in den häufig wirtschaftlich unterentwickelten Herkunftsländern aufgrund von oligarchischen oder feudalistischen Herrschaftsstrukturen, politischer Instabilität, Abhängigkeit von Schutzmächten etc. Die Folgen für die Herkunftsländer sind dabei nur kurzfristig gesehen positiv, nämlich indem der Arbeitsmarkt entlastet wird, und die Geldsendungen der Ausgewanderten in die Heimat den Handel beleben. Auf lange Sicht werden den betroffenen Gebieten junge, gesunde und zum Teil sehr qualifizierte Arbeitskräfte entzogen, so dass im Umkehrschluss der Überwindung der Unterentwicklung die Basis entzogen wird. Die Arbeitsmigration folgt dem System der freien Lohnarbeit und ist daher historisch an eine kapitalistische Produktionsweise gebunden, die zum größten Teil von diesen Migranten abhängig ist.

„Freie Lohnarbeit besteht im Prinzip darin, dass erwerbsfähige, aber nicht über Produktionsmittel verfügende Personen ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt anbieten und dann gegebenenfalls einem Produktionsmittelbesitzer, sprich einem Unternehmen, auf der Basis arbeitsvertraglicher Regelungen zur Verfügung stellen.“
(Auernheimer 1996, S. 40)

Diese ausbeutende Form der Arbeitskraftrekrutierung im Zuge der Arbeitsmigration stellt ein wesentliches Kapitel der Wirtschaftsgeschichte des Kapitalismus dar. Das Unterfangen dieses Wanderungsverhalten mit gesetzlichen Mitteln zu kontrollieren und beschränken mag einerseits richtig sein, andererseits muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass diese Menschen mittels ihrer Arbeitskraft einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Wirtschaft in der jeweiligen Region leisten. Darüber hinaus stellen sie sowohl quantitativ als auch qualitativ eine bedeutsame Verbrauchergruppe dar: Häufig kaufen sie Waren, deren Qualität der einheimischen Bevölkerung zu gering ist. Außerdem leisten viele ausländische

Arbeitnehmer aufgrund ihrer Altersstruktur einen wesentlichen Beitrag zur Rentenversicherung.

Auf der anderen Seite ergibt sich daraus jedoch auch die Verpflichtung sich dieser Menschen und ihrer Kinder anzunehmen, was neben einer mitbürgerlichen Akzeptanz auch deren Integration und Bildung betrifft.

Nach Sandfuchs zählte es sogar mit zu den „Wanderungsgewinnen“ der Bundesrepublik, „dass sie nicht für Ausbildung und Unterricht der zugewanderten Arbeitskräfte hat aufkommen müssen“ (Sandfuchs 1981, S. 11f.). Spätestens nachdem sich herausgestellt hat, dass die meisten Migranten sich hier dauerhaft niederlassen möchten, weitere Angehörige nachziehen werden und eine Folgegeneration in Deutschland geboren wird, sollte sich das Land jedoch auch seinem Bildungsauftrag bewusst geworden sein und entsprechende Programme eingeleitet haben.

Castles (1987) unterscheidet drei Phasen der Arbeitsmigration, die diese Entwicklung widerspiegeln:

1. Phase „der massenhaften Arbeitsmigration“
2. Phase „der Familienzusammenführung“
3. Phase „der Niederlassung und Herausbildung neuer ethnischer Minderheiten“

Die Merkmale der ersten Phase nach Castles sind bereits im Zuge der Erläuterung der Anwerbemaßnahmen von Arbeitskräften ausführlich dargestellt worden. Die zweite Phase stellt die nachfolgenden Entwicklungen des Anwerbestopps dar, wobei es entgegen der ursprünglichen Intention dazu kam, dass die Arbeitsmigranten verstärkt ihre Familien in ihre neue Heimat nachholten. In dieser Zeit sank die Zahl der erwerbstätigen Migranten, wodurch sich die mit der Ausländerbeschäftigung verbundenen volkswirtschaftlichen Vorteile reduzierten. Gleichzeitig stieg der Bedarf an infrastrukturellen Anlagen, was neben Schulen und Kindergärten auch den Wohnungsbau betraf. Weil der erforderliche Bedarf nicht immer ausreichend bedient werden konnte und vielfach sogar ungedeckt blieb, kam es in einigen Gebieten zu sozialen Spannungen. Politische Maßnahmen der Zeit waren eine altersbezogene Beschränkung des Familiennachzugs und zugunsten der Migranten ein Ausbau der sozialen Beratungsoptionen, ein etwas verbessertes schulisches Angebot und eine Erleichterung bei den Aufenthaltsmodalitäten. Ende der siebziger Jahre entwickelte sich diesbezüglich eine Debatte über stringendere Integrationsmaßnahmen vor allem im Hinblick auf die *zweite Migrantengeneration*, die jedoch nur zu einer

geringfügigen Verbesserung der Schul- und Berufsausbildung von jungen Migranten führte.

Die dritte Phase nach Castles zu Beginn der 80er Jahre ist geprägt von der wachsenden Arbeitslosigkeit unter der ausländischen Bevölkerung und einer wachsenden Ghettoisierung, die in Deutschland vor allem die Familien türkischer Herkunft betrifft. Zunehmend entwickelten sich Stadtviertel mit eigener ethnisch geprägter Infrastruktur, und die Verteilung sozialer Ungleichheit wird verstärkt ethnisiert, „d.h. die Verteilung sozialer Chancen richtet sich zu einem Teil nach ethnischen Markierungen und Trennungslinien“ (Auernheimer 1996, S. 46). Gerade die türkischen Einwanderer geraten als „visible minority“ in Deutschland in die Rolle einer besonders diskriminierten ethnischen Gruppe, denn sie stellen mit rund 1,8 Millionen um 1980 die größte Gruppe der Migranten dar. Vergleichsweise stellt sich die Situation z.B. in Frankreich dar, wo sich hauptsächlich Nordafrikaner aus den Maghreb-Staaten niedergelassen haben oder in England, wo die meisten Einwanderer aus dem indischen Subkontinent und der Karibik stammen. Heute sind die meisten Arbeitsmigranten in der Europäischen Union eingebürgert worden, und werden in Deutschland sogar in Bezug auf ihren Rechtsstatus begünstigt, so dass sich „Rangstufen von Ausländern“ (Auernheimer 1996, S. 47) generiert haben.

1.1.4 Relevante Gruppierungen

Gemäß den Quellen der „Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer“¹ von 1995 und den Angaben des „Statistischen Bundesamts“² von 1996 leben in der Bundesrepublik insgesamt 6.990.510 Ausländer, wovon 3.205.538 männlich, 2.374.614 weiblich und 1.410.358 Kinder unter 16 Jahre sind. Diese Zahl entspricht einem durchschnittlichen Anteil von 8,6 % an der Gesamtbevölkerung, wobei die durchschnittliche Quote im ehemaligen Bundesgebiet bei 10,0% und in den neuen Ländern nur bei 1,6 % liegt.

Wie bereits beschrieben stellen die Türken mit 1.965.600 die größte Gruppe, gefolgt von den Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 1.298.960, Italien mit 571.900, Griechenland mit 355.00, Polen mit 263.400, Bosnien mit 249.400, Österreich mit 185.100, Spanien mit 132.400 und Rumänien mit 125.900.

¹ Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1995: Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn, 1995. S. 9, 23.

² Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 1996. Wiesbaden, 1996. S. 68.

In der regionalen Verteilung der ausländischen Wohnbevölkerung ergeben sich deutliche Unterschiede je nach Ballungsraum und Bundesland. Der Ausländeranteil eines Gebiets liegt umso höher je industriell geprägter die Region ist und umso niedriger, je industrieärmer und ländlicher sie ist. In Nordrhein-Westfalen leben mit 27,4 % die meisten Ausländer, gefolgt von Baden-Württemberg mit 18,1 %, Bayern mit 15,3 % und Hessen mit 11,4 %.³ In diesen Bundesländern leben ca. 75% aller Ausländer der Bundesrepublik.

Bei der Betrachtung der Aufenthaltszeiten der ausländischen Bürger wird deutlich, dass mehr als ein Viertel von ihnen bereits seit über 20 Jahren in Deutschland leben, beinahe 40% von ihnen seit 15 Jahren und nahezu die Hälfte seit über 10 Jahren, was zeigt, dass die gegenwärtige Situation das Ergebnis einer langjährigen Genese ist.⁴

Wenn in diesem Kontext von „Ausländern“ die Rede ist, so sind damit die in Deutschland ansässigen Menschen gemeint, die nicht deutscher Nationalität und Herkunft sind. In dem großen Pool von herkunftsabhängigen Gruppen wird ihr Status durch das jeweilige Aufenthaltsrecht bestimmt. Bei der Erfüllung bestimmter Voraussetzungen wie einer gewissen Sprachkompetenz, sicheres Einkommen, einer Mindestaufenthaltsdauer etc. kann die deutsche Staatsangehörigkeit erlangt werden. Mit den **Ausländern der ‚Ersten Generation‘** sind die Arbeitsmigranten oder so genannten *Gastarbeiter* gemeint, die Mitte der 50er Jahre als Arbeiter nach Deutschland gekommen sind und maßgeblich zum wirtschaftlichen Aufschwung beigetragen haben. Sie sind im Wesentlichen noch stark mit der Heimatkultur verbunden, haben aufgrund einer geringen Basisbildung oftmals mangelnde Deutschkenntnisse, halten meist eine bewusste Distanz zur deutschen Bevölkerung ein und planen nach dem Gelderwerb in Deutschland eine Remigration mit gesicherter Existenz in die Heimat.

Die **Ausländer der ‚Zweiten Generation‘** sind als Kinder der Ersten Generation noch im Kindes- oder Jugendalter nach Deutschland nachgereist und haben ihre Enkulturation und einen wesentlichen Teil ihrer Persönlichkeitsbildung noch in der Heimat vollzogen. Die Bindung ans Heimatland ist schwächer, und die Sprachkenntnisse sind deutlich besser als die der älteren Generation, und durch integrationsfördernde Sozialisationsstrukturen wie Schule, Freunde und gemeinschaftliche Freizeitaktivitäten wird eine Orientierung am deutschen Lebensstil

³ Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1995: Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn, 1995. S. 32.

⁴ S. ebd. S. 23, 29, 32.

realisiert. Die Eingliederungsperspektive in die deutsche Gesellschaft wird allein aufgrund der besseren Sprachkompetenzen präsenter als die Rückkehroption in die Heimat aus der Kindheit.

Die **Ausländer der ‚Dritten Generation‘** sind als Kinder der Zweiten Generation in Deutschland geboren worden und kennen ihre Heimat zumeist nur von Erzählungen oder gelegentlichen Urlaubsreisen. Ihre Schul- und Berufsausbildung absolvieren sie vollständig in Deutschland und sprechen ggf. neben der Sprache des Heimatlandes der Eltern Deutsch seit ihrer Geburt als eigene Muttersprache. Wegen veränderter Sozialisationsbedingungen und –instanzen unterscheidet sich ihr Lebensstil, Verhalten und Denkweisen häufig sehr stark von dem der Zweiten und vor allem der Ersten Generation.

Die Gruppe der **Aussiedler** bricht meistens ihre Kontakte in die Heimat ab, da sie in der Regel mit ganzen Familienverbänden aussiedeln. Daher ist auch der Wunsch bzw. auch der Druck sich in der deutschen Gesellschaft zu assimilieren recht stark, denn die Identitätsbildung erfolgt in diesem Fall eher durch die deutsche Staatsangehörigkeit als durch das Heimatland.

„Die (Spät) Aussiedler sind keine ethnische Minderheit, sondern eine ökonomisch, sozial, aber auch religiös-weltanschaulich heterogene Zuwanderungsgruppe mit besonderen Migrationsmotiven.“ (Sump 2003, S. 18)

Vor allem in der Zeit des Zweiten Weltkriegs flüchteten viele Deutsche nach Osteuropa, die heute beim Wunsch ihrer Rückkehr ihre „*deutsche Volkszugehörigkeit*“ durch entsprechende Dokumente nachweisen müssen. Ihre gesellschaftliche Integration hängt wesentlich davon ab, welche Voraussetzungen die Menschen mitbringen, und in wie fern sie in den Jahren ihrer Abwesenheit geprägt worden sind. Ihren Einreisemotiven folgend möchten sie als Deutsche unter Deutschen leben, müssen jedoch im Alltag ständig den Nachweis erbringen wirklich Deutsche zu sein. Sprachprobleme und finanzielle Schwierigkeiten führen oft dazu, dass Aussiedler sich statusniedriger wahrgenommen fühlen, weswegen sie ein besonders bewusstes deutsches Nationalgefühl entwickeln, um nicht mehr als Aussiedler aufzufallen und sich maximal anzupassen.

Bei den **Übersiedlern** handelt es sich um Bürger der ehemaligen DDR, die nach der Wiedervereinigung in das frühere Bundesgebiet umgesiedelt sind. Da sie selbstverständlich deutsche Staatsangehörige sind, ergibt sich in diesem Fall die Besonderheit des Zusammenlebens aus der divergierenden politischen und gesellschaftlichen Kultur. Die verwandte Tradition der beiden Kulturen gewährleistet jedoch die Möglichkeit einer einfachen Assimilation. Da Übersiedler weder durch

optische noch durch sprachliche Schwierigkeiten auffallen, werden sie recht problemlos in der westdeutschen Gesellschaft aufgenommen.

Asylsuchenden oder **Flüchtlingen**, die aus Ländern kommen, in denen Krieg herrscht, oder in denen sie politisch verfolgt werden, wird in Deutschland das Recht auf politisches Asyl gewährt. Solange sich die Situation im Heimatland nicht verbessert hat, dürfen sie nicht zurückgeschickt werden. Nach den politischen Debatten um das Asylrecht sind sie eine besonders umstrittene Gruppe. Nach dem Asyl- und Ausländerrecht werden folgende Gruppierungen unterschieden:

- Asylbewerber
- Asylberechtigte
- Kontingentflüchtlinge
- Konventionsflüchtlinge
- Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge
- Bleiberechtsflüchtlinge
- De-facto-Flüchtlinge
- Heimatlose Ausländerinnen und Ausländer

Diese Gruppierungen unterscheiden sich in ihrem Status in Bezug auf die Arbeitserlaubnis und das Aufenthaltsrecht. Damit stehen sie häufig in Konkurrenz um eingeschränkte Ressourcen und ziehen ablehnende Gefühle und diskriminierende Äußerungen auf sich. Die Abwehrhaltung der Bevölkerung beruht zumeist auf einem Gefühl der Überfremdung, sowie einem Bedrohungsempfinden der eigenen Lebensqualität. Diese Problematik hat sich seit dem sprunghaften Anstieg der Flüchtlingszahlen zu Beginn der 90er Jahre weiter verschärft. Bereits von organisatorischer Seite werden Asylsuchende durch eine Unterbringung in speziellen Unterkünften oder eine gesonderte Sozialversorgung von der übrigen Bevölkerung separiert.

Die Kinder der Flüchtlinge wachsen unter schwierigen Bedingungen auf: Sie vermissen das gewohnte Umfeld und erfahren hier oftmals Diskriminierung durch andere Kinder und Jugendliche. Ihre Beschulung ist in den verschiedenen Bundesländern sehr uneinheitlich, meistens werden sie mit den übrigen Migranten und Aussiedlerkindern in gesonderten Vorbereitungsklassen mit dem Schwerpunkt „Deutsch“ unterrichtet. Diese Lerngruppen sind sehr heterogen, leistungsorientierte Kinder von geflüchteten Ärzten treffen auf Kinder, die nie eine Grundschule besucht haben. Je nach Lebenssituation kann die Schule aber durch einen strukturellen Ablauf Orientierung, Regelmäßigkeit und Halt bieten, Angebote vermitteln die neue

Umgebung besser kennen zu lernen und Kontakte mit anderen Kindern und Jugendlichen zu knüpfen.

Die Lage und Sozialchancen dieser verschiedenen Gruppierungen stellen sich in der Bundesrepublik höchst unterschiedlich dar. Alleine der Indikator „Schulerfolg“ zeigt unübersehbare Differenzen zwischen den einzelnen Nationalitäten auf. Auernheimer (1996, S. 47) redet in diesem Zusammenhang von „einer Schere zwischen Migrationsgewinnern und -verlierern“. Die Problematik besteht dabei vor allem darin, dass eine stetig zunehmende Zahl von jungen Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen einer ebenfalls steigenden Zahl von Sonderschülern gegenübersteht, die größtenteils als „lernbehindert“ kategorisiert werden. Weiter geben positive Meldungen über eine verbesserte Ausbildungssituation Anlass zur Hoffnung, werden jedoch durch die hohe Jugendarbeitslosigkeit gedämpft. Auch der sinkende Anteil der Arbeiter in Beschäftigung trifft die häufig ungelernten und zumeist älteren Migranten am deutlichsten. Auernheimer (1996, S. 48) spricht sogar von „Bürgern zweiter Klasse“, die „immer noch sozial benachteiligt und von einer strukturellen Integration weit entfernt“ sind. Er klagt damit die bestehende Situation an, dass sich die Kinder der Migranten überwiegend an Hauptschulen befinden, sich ihr Anteil an den Auszubildenden deutlich unter dem Anteil an der entsprechenden Altersgruppe befindet, und die Arbeitslosigkeit die ausländischen Bürger prozentual gesehen deutlich höher trifft als die übrige Bevölkerung. Besonders problematisch gestaltet sich dabei die Situation der türkischen Migranten, die in der Bildungsbenachteiligung lediglich von den Italienern übertroffen werden, denn sie stellen bundesweit die wenigsten Gymnasiasten und die meisten Sonderschüler (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1995). In der Folge sind bei den Türken die Anteile der ungelernten Arbeiter am höchsten und die Anteile der Facharbeiter am geringsten. Weiter befördert die fortschreitende Entwertung des Hauptschulabschlusses ihre Benachteiligung auf dem leistungsorientierten Arbeitsmarkt.

Auch die räumliche Ghettoisierung von Migranten ist gerade in den Großstädten nicht zu übersehen. Gerade die Familien türkischer Herkunft wohnen überdurchschnittlich oft in Bezirken, die aus verschiedensten Gründen für die einheimische Bevölkerung unattraktiv geworden ist. Auernheimer (1996, S. 48) fasst ihre Situation folgendermaßen zusammen: „Immigranten aus der Türkei sind nach den Asylbewerbern am meisten der Diskriminierung ausgesetzt. Ohne die Bildung einer schmalen Mittelschicht zu übersehen, lässt sich feststellen, dass die

Ethnisierung sozialer Problemlagen auf die türkische Minderheit am prägnantesten zutrifft.“

Dem entgegen steht das Verständnis der Bundesrepublik Deutschland als einem im Grundgesetz verankerten sozialen Bundesstaat, der dafür sorgt, „dass jedermann ein menschenwürdiges Leben ermöglicht und niemand aus sozialen Gründen von der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt wird“ (Afeldt 1993, S. 42). Die Aufgabe von Schule im Kontext kultureller Vielfalt ist der Umgang mit anderen kulturellen Gruppen und der Abbau ihrer Ablehnung sowie von ethnisch geprägten Vorurteilen, die von der familiären Herkunft und dem sozialen Lebenskontext einer Person bestimmt werden.

1.1.5 Zum Begriff der Integration

Bei der Vielzahl an Dimensionen mit denen das Wort „Integration“ belegt ist, kann hier nicht der gesamte Komplex der damit zusammenhängender Probleme analysiert werden. Im Folgenden wird der Begriff der „Integration“ als eine Zielvorstellung des gesellschaftlichen Zusammenlebens diskutiert.

Nach der Ableitung des lateinischen Wortes „*integrare*“ (wiederherstellen, ergänzen) soll in der Bedeutungsperspektive eine ganzheitliche Einheit wieder hergestellt bzw. vervollkommen werden. Daran scheint sich auch Sandfuchs zu orientieren, wenn er Integration auf gesellschaftlicher Ebene folgendermaßen definiert:

„Integration, wörtlich die (Wieder)herstellung eines Ganzen, meint die Eingliederung einer völkischen oder sozialen Minderheit in einen Staat bzw. in eine Gesellschaft.“
(Sandfuchs 1981, S. 16)

Als eine soziale Form des Zusammenlebens ist sie dann gegeben, wenn zwischen den verschiedenen kulturellen Gruppen einer Gesellschaft positiv konnotierte Intergruppenkontakte bestehen, und alle Beteiligten dabei zugleich ihre eigene Identität bewahren können. Die Durchlässigkeit von Gruppengrenzen sowie kulturelle Integrität können unter diesen Voraussetzungen Bestandteile des gesellschaftlichen Lebens sein.

Im Transfer auf die bildungspolitische Ebene ist darunter die Eingliederung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anderer Nationalitäten und Ethnien in die Bundesrepublik Deutschland durch schulische bzw. pädagogische Mittel gemeint.

Konkret bedeutet der Integrationsbegriff für pädagogisches Handeln, dass die Schülerinnen und Schüler im Sozialisationsraum der Schule eine Hilfestellung zum „Erwerb von Handlungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit“ (Schmitt 1981, S. 9) erhalten.

In der Realität praktiziert unsere Gesellschaft jedoch eher das Konzept der Assimilation, wobei der Kontakt zwischen den heterogenen Kulturgruppen zwar gefördert wird, die spezifische ethnische Identität der sich akkulturierenden Gruppe aber nicht erhalten bleiben soll. Die Assimilation wäre demnach im Gegensatz zur Integration eher mit einem Prozess der Gleichmachung oder des Anpassens verbunden, der erst abgeschlossen ist, wenn die Wertmaßstäbe, Normen und Verhaltensweisen der Residenzgruppe übernommen worden sind.

Für Sandfuchs ist die Assimilation der „weitergehende Prozess insofern der Assimilierte in die aufnehmende Gruppe verschmolzen wird, mithin die größere Anpassungsleistung vollbringt, während Integration ihm mehr Möglichkeiten der Identitätsbewahrung lassen kann“ (Sandfuchs 1981, S. 16).

Weiter verweist er darauf, dass beide Begriffe nicht scharf voneinander zu trennen seien, da sich in beiden Fällen die Gruppen bewusst oder unbewusst transformieren und zu Veränderungen bereit sein müssen.

Gordon (1964) sieht einen gesellschaftlichen Assimilationsprozess erst vollständig abgeschlossen, wenn diverse Variablen erfüllt werden. Dazu gehört die Übernahme kultureller Vorgaben der Residenzgesellschaft, und eine große Anzahl der sich assimilierenden Personen nehmen an organisierten Primärgruppen dieser Gesellschaft teil, z.B. an Klubs, Vereinen etc.. Weiter ereignen sich zahlreiche Zwischenheiraten, und es hat sich ein gemeinsames Wir-Gefühl entwickelt. Zudem bestehen bei abgeschlossener Assimilation nach Gordon keine erkennbaren Vorurteile oder Diskriminierungen, und es existieren keine Wert- oder Machtkonflikte auf der genannten Grundlage.

Mit Bezug auf diese Merkmale kann resümiert werden, dass auch in unserer Gesellschaft kein abgeschlossener Assimilationsprozess vorliegt, wenngleich das hiesige Gesellschaftskonzept im Umgang mit Migranten und ausländischen Bürgern eher dem der Assimilation als dem der Integration nahe kommt.

In den 70er Jahren wurde durch verschiedenste Integrationsbemühungen versucht die ausländische Bevölkerung an die deutsche Gesellschaft zu assimilieren, was die Ausländer dem Druck aussetzte möglichst viel der eigenen Kulturtradition hinter sich zu lassen und diese Lücke nach deutschen Vorstellungen zu füllen. Seit den 80er Jahren wird der Ruf nach einer friedlichen Koexistenz verschiedener ethnisch

kultureller Gruppen kontinuierlich lauter. Diese Vorstellung beinhaltet den Wunsch einer unverfälschten Integration, nach der in einer Gesellschaft Menschen mit divergierenden kulturellen Hintergründen leben und diese Werte für sich bewahren können, ohne dass Konflikte aufgrund dessen entstehen. Dabei wird von den Zuwanderern keine vollständige Anpassung bzw. Assimilation gefordert, ebenso wenig wie die Aufgabe ihrer kulturellen Werte und Identifikationsmuster zur Debatte steht.

„Ethnische Unterschiede sollen respektiert und toleriert werden. Integration zielt auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit im politischen und sozialen Bereich. Insofern wird nicht nur von den Immigranten Anpassung gefordert, sondern auch von den Gruppen, die die Macht zur Veränderung in den Händen hält. Als Gradmesser für das Gelingen der Integration dient die Bereitschaft der Mehrheit, die Minderheit an der Macht teilhaben zu lassen.“ (Köpf 1996, S. 45)

Als Indiz für die Machteilhabe kann eine gleichberechtigte Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen gesehen werden, worunter auch der Bereich der Bildung fällt. Diese Ressource ist für die Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft deswegen besonders wichtig, da sie maßgeblicher Bestandteil ihrer sozialen wie beruflichen Integration und wegweisend für ihren zukünftigen Platz in der Gesellschaft ist.

Das Modell zur Akkulturation von Berry et al. (1989, S. 185-206) macht deutlich wie unterschiedlich die Vorstellungen an ein gemeinsames Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen ausfallen können. Dabei werden vier verschiedene Haltungen als Formen des Zusammenlebens anhand von zwei zentralen Fragestellungen diskutiert. Die Frage nach dem intergruppalen Gruppenkontakt spielt ebenso eine Rolle wie die Frage der Identitätsbewahrung der jeweiligen Gruppe. Abhängig davon, wie diese beiden Fragen beantwortet werden, ergeben sich unterschiedliche Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, wobei auch die politische Haltung einer Gruppe von Bedeutung ist.

Tabelle 1.1.5: Modell zur Akkulturation, Berry et al. 1989

Erhaltung der eigenen Identität	Kontakt zu anderen kulturellen Gruppen	
	ja	nein
	ja	nein
	Integration	Segregation/ Separation
	Assimilation	Marginalisierung

Eine integrative Form des Zusammenlebens ist nach den zentralen Fragen von Berry et al. dann gegeben, wenn bei bestehendem Kontakt zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen die Wahrung der eigenen ethnischen Identität erfolgen kann. Bei einer entsprechend assimilativen Form wird der Kontakt zwischen den einzelnen Gruppen zwar gefördert, jedoch bleibt die Bewahrung der spezifischen Identität der sich akkulturierenden Gruppe ausgeschlossen.

Wenn nach Berry et al. eine Segregation oder Separation vorliegt, bleiben zwar die identitätsstiftenden Werte einer Gruppe erhalten, jedoch bestehen keine intergruppalen Kontakte zu anderen Gruppierungen. Bei einer Segregation geht der Impuls zur Distanzierung von der herrschenden Majoritätsgruppe aus. Im Fall der Separierung stellt die Minoritätsgruppe dieses Isolationsverhältnis her.

Können bei einer gesellschaftlichen Lebensform weder Kontakte zu anderen Gruppen hergestellt, noch die eigene Identität bewahrt werden, handelt es sich um eine Marginalisierung, deren Folgen eine Ausgrenzung darstellt.

Nach diesem Modell wird deutlich, dass die grundsätzliche Frage in welchem Kontaktverhältnis die unterschiedlichen Gruppen zueinander stehen nicht selbstverständlich ist. Alleine die räumliche Ghettoisierung von Stadtteilen und Wohngebieten, sowie die Entwicklung einer schulischen Ghettoisierung sprechen dafür. Dabei kann gerade die Schule an diesem Punkt anknüpfen und Intergruppenkontakte initiieren, die außerhalb dieses Rahmens eher vermieden werden. Forschungsergebnisse über die Folgen von Akkulturation (vgl. Berry et al. 1980, S. 491-511) zeigen, dass die prototypischen Ausgänge auch Konsequenzen für das Wohlergehen beinhalten. Assimilation und Integration versprechen meist eine bessere psychische Disposition als Separierung oder Marginalisierung. Dabei erhält auch die Frage der Identitätserhaltung durch ihr mögliches Konfliktpotential eine zentrale Stellung in der Gestaltung von Kontaktformen zwischen ethnisch heterogenen Gruppen. Davon ist auch der schulische Alltag stark betroffen, denn die Lehrkräfte werden laufend vor neue Anforderungen gestellt, bei denen sie diesen Aspekt beachten müssen. Als Beispiel wäre hierfür die gesellschaftlich breit diskutierte „Kopftuchfrage“ ebenso zu nennen, wie die Frage, ob moslemische Mädchen am Schwimmunterricht teilnehmen dürfen, und wie die verschiedenen Religionen und Kulturbezüge der Schülerinnen und Schüler in das Schulleben integriert werden können.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen des interkulturellen Zusammenlebens können zu einem wesentlichen Teil im schulischen Kontext mitgestaltet und entwickelt werden. Vor diesem Hintergrund scheint es auch nach Auernheimer (2000, S. 18-20) höchst problematisch, dass dafür keine entsprechenden klar formulierten Maßstäbe existieren, und die Lehrerinnen und Lehrer weitestgehend sich selbst überlassen bleiben. Erforderlich sind klarere Angaben wie der Umgang mit bestehenden Problemen zu handhaben und zukünftig verbessert zu gestalten ist.

1.1.6 Ethnische und kulturelle Konflikte

Die Koexistenz zahlreicher ethnisch definierter Gruppen birgt zwangsläufig Konfliktpotential in sich, was in seiner Dimension und problematischen Implikation von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist. Unterschiedlichste Schwierigkeiten ergeben sich aufgrund eines differierenden Weltbildes und Lebensvorstellungen, grundsätzlich problematischen Voraussetzungen wie Sprachbarrieren und Befremdungsgefühlen, bis hin zu Konkurrenzgedanken und äußeren feindlich gestimmten Bedrohungen.

Nach Nieke (2000, S. 47) sind Kulturen „ein System von Symbolen, und zwar nicht irgendwelchen beliebigen, sondern Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmustern“, woraus er folgert, dass aufgrund dieser Differenzen „das Zusammenleben von Menschen unterschiedlichen Kulturen nicht ohne kulturelle und soziale Konflikte abgeht“.

Für die Bundesrepublik ist die kulturelle Vielfalt kein neuer Zustand, vor allem durch die Zuwanderungsströme seit den siebziger Jahren hat sich die gesellschaftliche Situation stark verändert.

„Die Zuwanderer werden in das bestehende System der sozialen Schichtung einrangierte, und je nach Situation und Sichtweise verstärken sie bestehende soziale Ungleichheit oder schaffen eine neue unterste Unterschicht unter der bisherigen unteren oder konstituieren eine bisher nicht vorhandene Marginalposition am Rande einer Gesellschaft, die als aus konzentrischen Kreisen um das politisch-ökonomische Machtzentrum herum bestehend gedacht wird.“ (Nieke 2000, S. 66)

Die somit entstehenden oder verschärften Formen sozialer Ungleichheit generieren sich nach Nieke aufgrund folgender Faktoren:

Die *Familiensprache* weicht von der *herrschenden Verkehrssprache* ab, was die Kluft zwischen privatem und öffentlichem Leben vergrößert, und die Kinder bei der Einschulung häufig vor zusätzliche Schwierigkeiten stellt.

Die Gegenwart einer nach Nieke *bislang unbekannten oder unterrepräsentierten Religion und Rasse* verändert das gewohnte gesellschaftliche Bild. Die fremde Lebensweise, und die von der eigenen abweichenden Kultur wird häufig als bedrohlich wahrgenommenen. Darüber hinaus wird oftmals aus der dauerhaft beibehaltenen Staatsbürgerschaft eines anderen Staates, die auch den Rechtsstatus konstituiert, eine mangelnde Integrationsbereitschaft abgeleitet.

Der Einfluss dieser Faktoren hat ein gegenseitig bedingtes Abgrenzungsverhalten zur Folge, was wiederum Konflikte zwischen den Kulturen nach sich zieht.

Maßgeblich ist dabei auch das individuelle Empfinden inwiefern diese Ungleichheiten von den Betroffenen als gerecht oder ungerecht wahrgenommen werden, und wie stark die mächtigeren Gruppen ihre Dominanz gegenüber der Minderheit behaupten.

Für die Zuwanderer selbst ergeben sich jedoch die massivsten Konflikte aus dem widersprüchlichen Prozess der kulturellen Transformation. Dabei ist es weniger die Diskrepanz zwischen zwei verschiedenen Kulturen, sondern vielmehr der Versuch die traditionellen Gewohnheiten und Vorstellungen auf die Anforderungen der neuen Realität zu übertragen. Die Folge sind Ritualisierungen, denn es wird versucht die gewohnten Muster beizubehalten, obwohl sie in keiner Relation mehr zu ihrer ursprünglichen sozialen Funktion und ihrem Sinn stehen. Die kulturellen Werte nehmen unter den neuen Lebensbedingungen veränderte Bedeutungen an, und oftmals wird diese Transformation nicht in ihrer realen Konsequenz wahrgenommen. Für diesbezüglich neu entstehende Konflikte, beispielsweise innerhalb traditionell hierarchischer Männer- und Frauengesellschaften, haben sich noch keine Regelungen entwickelt, weshalb in diesem Fall häufig junge Frauen den Ausbruch aus dem elterlichen Familienhaus suchen. Auch die Verschärfung des Intergenerationenkonfliktes ist ein Indiz für den rasanten Wechsel, in diesem Fall vom teilweise bäuerlichen Leben in der Heimat zur industriellen Stadtkultur. Um sich diesen Schwierigkeiten zu entziehen, findet häufig ein Trend zur Retraditionalisierung statt, oder man versucht durch eine bewusst eng zusammengehaltene Familienstruktur den Zusammenhalt in der neuen Umgebung zu fixieren.

Jedoch befinden sich Sozialisation und Erziehung innerhalb von Migrantenfamilien in einem starken Wandelungsprozess. In einer Studie über türkische Familien in Deutschland haben Nauck und Özel (1986, S. 285 ff.) festgestellt, dass sich hier eine deutliche Diskrepanz zwischen Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken abzeichnet. Die Sozialisationspraktiken verändern sich wesentlich stärker durch den Eingliederungsprozess und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten als die grundsätzlichen Erziehungseinstellungen. Das Handeln schreitet in dem Fall also dem Bewusstsein voraus. Weiter kommen Nauck und Özel zu dem Ergebnis, dass sich die traditionellen „ökonomisch-utilitaristischen Nutzenerwartungen“ an die Kinder, wie Haushaltshilfe oder Alterssicherung, reduzieren und sich bei einer insgesamt geringeren Gesamtkinderzahl dafür „die psychologischen Nutzenerwartungen“ erhöhen. Diese Entwicklung wäre als moderner Fortschrittsprozess einzuordnen, denn dadurch nimmt sowohl „die pädagogisch-intrinsische“ Beschäftigung mit den Kindern zu, als auch ihre „institutionelle Förderung“. Die Kinder bekommen mehr eigene Entfaltungsmöglichkeiten zuerkannt, müssen aber auch dem Druck elterlicher Wünsche standhalten.

Insgesamt stellt Auernheimer (1996, S. 50) den Trend fest, dass sich die Migranten stärker an der „ethnisch-spezifischen Minderheitenkultur als an ihrer Herkunftskultur und der Kultur der Aufnahmegesellschaft“ orientieren. Diese Migrantenkultur kommt in dem Versuch, sich unter der Orientierung an den eigenen Traditionen der neuen Lebenswelt anzupassen, einer „Mischkultur“ gleich. Weiter wird sie beeinflusst von der Diskriminierung und Benachteiligung, die ausländischen Bürgern oftmals widerfährt, und woraus gleichzeitig ihre stärkste äußere Belastung besteht.

Neben der bereits mehrfach angesprochenen räumlichen Ghettoisierung konstituiert sich weiteres Konfliktpotential aus den meist eher oberflächlichen Kontakten mit der einheimischen Bevölkerung. Mangelnde Sprachkenntnisse sind häufig gerade bei der weniger gebildeten älteren Generation eine hohe Barriere, die zu geringen sprachlichen Austauschsituationen führt und oftmals Missverständnisse mit sich bringt. Gleichzeitig kann Sprache bewusst als Abgrenzungsmittel eingesetzt werden und Symbol einer Gruppenidentifikation sein.

Durch einen Mangel an sozialen Kontakten zu anderen Gruppen kommt es beiderseits zu einer verstärkten Vorurteilsbildung, und der Neigung zu Stereotypisierungen. Aus der psychologischen Definition von Stereotypen nach Nicklas und Ostermann (1980, S. 535 ff.) geht hervor, dass es sich dabei um „ein

vereinfachtes und standardisiertes Bild einer Fremdgruppe bzw. eine vorgefasste Idee über die Merkmale einer Gruppe“ handelt, die „die Wahrnehmung und Würdigung individueller Merkmale verhindert“. Vorurteile haben dabei nach Nicklas und Ostermann dieselbe Struktur wie Stereotype, „also von stark vereinfachten, generalisierten, klischeehaften Vorstellungen“. Sie unterscheiden sich jedoch durch ihre falsche und starre Verallgemeinerung, und man kann sie folglichweise als eine „Übergeneralisierung“ beschreiben. Psychologen gehen dabei davon aus, dass die Bereitschaft einer Person bestimmte Attribute zuzuschreiben umso größer ist, je weniger Informationen über diese Person vorliegen.

Die Stereotypenbildung folgt als eine Form von Kategorisierung dem Zweck der Reduktion von Komplexität. Als kognitiver Mechanismus kann somit die Komplexität der sozialen Umwelt reduziert werden, mit deren Reizfülle der Mensch ansonsten überfordert wäre. Dagegen wird die Entwicklung von Vorurteilen psychologisch in erster Linie aus dem Bedürfnis nach Verhaltenssicherheit erklärt. Neben dem Verlangen nach Orientierung wird hinter dieser Form der „Übergeneralisierung“ ein wesentlicher Mangel an Selbstwertgefühl vermutet.

Nach der Kontakthypothese von Miller und Brewer (1984) führen oberflächliche Kontakte ohne detaillierteres Wissen über die fremde Person eher zu einer Verstärkung und Festigung von Vorurteilen als zu ihrem Abbau. Alleine gelegentliche Kontaktsituationen und Begegnungen zwischen Personen fremder Kulturkreise reichen daher nicht aus, um eine Verbesserung der Situation zu initiieren. Das Hintergrundwissen über die Perspektive und Lebenskultur der anderen Person ist dafür unerlässlich, sowie der Rahmen einer persönlicheren Begegnungsform.

Durch Missverständnisse und Vorurteile kommt es im interkulturellen Gruppenkontakt leicht zu enttäuschten Verhaltenserwartungen, wobei die eine wie die andere Gruppe ihre kulturspezifischen Werte verletzt sehen kann. Der Konflikt gewinnt vor allem dann an Schärfe, wenn die Zuwandererkulturen zentrale Werte der ansässigen Majoritätskultur in Frage stellen, und die Befremdung somit stark zunimmt. Die Zugehörigen der Majorität werden keine Veranlassung sehen ihre repräsentierte ideologische Dominanz in Frage zu stellen, woraus sich zwangsläufig eine Konfrontation ergibt.

Nach Boden (1993, S. 25) sollte die Identifikation des Individuums ein maßgebliches Element zur Bestimmung von ethnischen Minderheiten sein. Sie sollten sich zu ihrem „Anderssein als andere“ gegenüber der Mehrheit bekennen und einen entsprechenden Schutz genießen dürfen. In ihrer Abgrenzung von anderen versucht

jede Person sich eine eigene Identität zu schaffen und in der Möglichkeit Mitglied einer Gruppe zu sein, sich positiv mit ihr zu identifizieren. Bei der gegenseitigen Abgrenzung ethnischer Gruppen sind neben den Gemeinsamkeiten, nach denen sich die Gruppen zusammenschließen „die Subjektivität der Perzeption und die Emotionen“ wesentliche Elemente, die die Gruppenidentifikation beeinflussen. Wenn sich eine Gruppe diskriminiert oder von einer anderen Gruppe benachteiligt fühlt, wird das Selbstwertgefühl angegriffen und eine Voraussetzung für Konflikte geschaffen. Rassismus, Ethnozentrismus, Nationalismus und Ausländerfeindlichkeit sind Abgrenzungen nach Kategorien, die andere Gruppen gleichzeitig abwerten.

Rassismus impliziert die Ausgrenzung von Menschen, die sich durch äußerliche oder biologische Merkmale von einander unterscheiden. Dabei stehen bestimmte abstammungsbedingte Merkmale im Vordergrund, die mit einer „Minderwertigkeit“ in Zusammenhang gebracht werden. Beliebige Kriterien wie Hautfarbe, Gesichtszüge etc. dienen als Maßstab für die Ablehnung einer Gruppe, wobei die nationale Herkunft vor der Abstammung zurücktritt.

Die Definition von Micksch (1989) fasst die wesentlichen Merkmale von Rassismus prägnant zusammen:

„Der Begriff der ‚Rasse‘ ist eine Konstruktion, die eine Wirklichkeit schafft, in der die Diskriminierung einer Gruppe ermöglicht und gerechtfertigt wird. Rassismus ist eine Rechtfertigung der Unterdrückung und wirtschaftlichen Ausbeutung von Menschen, die Aufgrund einer beliebig festgelegten Aufteilung als anders angesehen werden.“ Ein wesentlicher Aspekt von Rassismus ist, dass diese Zuordnung als unwiderruflich betrachtet wird und keine Auflösung der Kategorie im Blickwinkel hat.

Beim **Nationalismus** steht der zentrale Gedanke der eigenen Nation im Vordergrund. Er steht in Zusammenhang mit ideologischen Einstellungen, die auf einem bestimmten Nationalbewusstsein beruhen, wobei der „Gedanke der Nation und des Nationalstaates militant nach außen vertreten wird“ (Weidinger 1998). Im Unterschied zum Rassismus lassen die meisten Staaten einen Wechsel der Nationalität bzw. Staatsangehörigkeit zu. Um rassistischen Diskriminierungen zu entgehen, wird jedoch der Wechsel einer Staatsangehörigkeit nicht ausreichen, wenn andere äußerliche Merkmale einen Menschen in seinem „Anderssein“ aufdecken. Ähnlich wie beim Rassismus werden nationalistisch eingestellte Personen die eigene Nation über andere stellen und insbesondere die kulturellen Werte höherwertig betrachten.

Der **Ethnozentrismus** ist gemäß der Definition des Dudens „eine besondere Form des Nationalismus, bei der das eigene Volk (bzw. die eigene Nation) als Mittelpunkt

und zugleich als gegenüber anderen Völkern überlegen angesehen wird“ (Duden 2001). Eine Ethnie schließt sich zusammen aus Menschen, die gemeinschaftliche Lebenserfahrungen teilen, wie eine Sprache oder Historie, und aufgrund dessen eine Gruppenidentität entwickeln. Wenn diese kulturellen Erfahrungen von den Personen einer bestimmten Ethnie höherwertiger bewertet werden, als dieselben Traditionen anderer Ethnien liegt Ethnozentrismus vor. Genau wie der Nationalismus grenzt sich der Ethnozentrismus vom Rassismus dahingehend ab, als dass er sich nicht auf biologische Abgrenzungsmerkmale bezieht, sondern auf kulturelle und traditionelle Werte.

Ausländerfeindlichkeit oder **Fremdenfeindlichkeit** beziehen sich auf „fremde“ Gruppen, die aufgrund einer anderen Nationalität oder ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheitsgruppe diskriminiert werden. Die Zielpersonen dieser Feindlichkeiten sind schwierig einer bestimmten Gruppe zuzuordnen, da sich die entsprechende Ablehnung eher gegen Personen eines niedrigeren Gesellschaftsstatus richtet. Man kann festhalten, dass sich diese Ablehnung auf Gruppen bezieht, die als bedrohlich und statusniedriger wahrgenommen werden.

„Diesen willkürlichen Definitionen liegen in den meisten Fällen äußerliche Merkmale bzw. Unterschiede zugrunde, was dazu führt, dass die Mehrheit eine von ihr festgelegte Minderheit als ungleich oder nicht gleichwertig ansieht.“ (Micksch 1989) Die entsprechend festgelegten Merkmale einer diskriminierten Gruppe werden dabei als unveränderbar angesehen. Neben der Nationalität, Religion und Kultur werden dafür auch „natürliche“ Merkmale, wie z.B. ein fremdes Aussehen oder ein sprachlicher Akzent herangezogen. Avic-Werning (2004, S. 24) resümiert die vielschichtige Dimension dieser Feindlichkeiten folgendermaßen: „Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit gibt es im wörtlichen Sinne nicht, sondern es handelt sich um einen Begriff, der eine Vielzahl von Diskriminierungsmöglichkeiten integriert.“

Rassismus, Nationalismus, Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit sowie gewaltsames Vorgehen gegen Ausländer können als Reaktionen aufgrund von Fremdenangst betrachtet werden. Dahinter steht eine Angst vor Unbekanntem, fremden Personen und ihren Einflüsse auf die eigene Kultur. Darüber hinaus verschärft natürlich eine gesellschaftliche Konkurrenzsituation um begrenzte Ressourcen den Konflikt und die Bereitschaft diesen Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

Bei Kindern ist diese Form der Angst entwicklungspsychologisch im Alter von acht bis neun Monaten als Angst vor unbekannten Personen bekannt und spätestens mit

Akkulturation der Migranten in der Bundesrepublik von einigen Faktoren gekennzeichnet ist, die deren Sozialisation, Identitätsbildung und Integration hemmen. Vor allem wer als Erwachsener den Kulturwechsel vollzogen hat, ist insgesamt weniger zu Anpassungsleistungen bereit und fähig. Die jüngere und nachfolgende Generation ist bei der Übernahme von Werten und Normen flexibler, jedoch kann es dabei zu Konflikten bis hin zum Bruch zwischen den Generationen kommen.

Da die Akkulturation auch abhängig ist von der Intensität interethnischer Kontakte, ist die Schule prädestiniert dafür an diesem Punkt anzuknüpfen. Sowohl für die Herstellung von Kontaktsituationen, den Abbau von sprachlichen Defiziten und Berührungsängsten, als für die Anregung zur eigenen Reflektionsfähigkeit bildet sie den geeigneten Rahmen.

Akkulturation der Migranten in der Bundesrepublik von einigen Faktoren gekennzeichnet ist, die deren Sozialisation, Identitätsbildung und Integration hemmen. Vor allem wer als Erwachsener den Kulturwechsel vollzogen hat, ist insgesamt weniger zu Anpassungsleistungen bereit und fähig. Die jüngere und nachfolgende Generation ist bei der Übernahme von Werten und Normen flexibler, jedoch kann es dabei zu Konflikten bis hin zum Bruch zwischen den Generationen kommen.

Da die Akkulturation auch abhängig ist von der Intensität interethnischer Kontakte, ist die Schule prädestiniert dafür an diesem Punkt anzuknüpfen. Sowohl für die Herstellung von Kontaktsituationen, den Abbau von sprachlichen Defiziten und Berührungsängsten, als für die Anregung zur eigenen Reflektionsfähigkeit bildet sie den geeigneten Rahmen.

1.2 Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der sozialen innerschulischen Situation aufgrund einer multiethnischen und –kulturellen Gesellschaft. Die in Kapitel 2.1.1. erfolgende Auswertung der Tabellen des Statistischen Bundesamtes von 2003/04⁵ zeigt, zu welchen Anteilen der deutsche Schulalltag von Multikulturalität bestimmt wird, welche Ethnien dabei besonders stark repräsentiert sind, und wie sich diese Anteile auf bestimmte Schulformen verteilen.

Im der folgenden empirischen Untersuchung sollen Lehrpersonen für den lokalen Durchführungsraum von Düsseldorf mittels Fragebögen um eine authentische Einschätzung der bestehenden Situation ihres schulischen Umfeldes bemüht werden. Der Fokus wird dabei auf der zentralen Fragestellung nach sozialen Problemen aufgrund von ethnischer Heterogenität der Schülerschaft liegen.

In einer ersten Fragebogenerhebung werden die Schüleranteile nach Herkunft und gemäß ihrer Verteilung nach Schulformen und Lage der Schule im Stadtgebiet aufgeschlüsselt. Dabei soll überprüft werden inwiefern das selektive Schulsystem die Verteilung nach schulform- und herkunftsbezogenen Aspekten für das Düsseldorfer Stadtgebiet beeinflusst, und ob sich die Resultate der Auswertung der Tabellen des Statistischen Bundesamts hinsichtlich einer Gettoisierungstendenz bestätigen.

Zudem wird somit ein Gesamtüberblick über die Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Schulen erzielt, auf dessen Basis die Auswahl derjenigen mit besonders hohen Anteilen für die später erfolgende qualitative Befragung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgen kann. Bei der Kurzanalyse des Düsseldorfer Schulgebietes stehen folgende Überlegungen im Vordergrund: Führt diese Segregation der Kinder durch entsprechende Schulwahl der Eltern zu einer Gettoisierung der Schulen, und inwiefern spielt das soziale Einzugsgebiet einer Schule dabei eine Rolle?

Ziel soll es sein eine repräsentative Typografie des Stadtgebietes zu erstellen, um zunächst eine Übersicht zu gewinnen, welche Schulformangebote es gibt und von welcher Klientel sie aus welchem Einzugsgebiet wahrgenommen werden. Diese Topografie soll gleichermaßen eine Grundlage über die schulische Situation in Düsseldorf für die in Kapitel 2.2.2 erfolgende Befragungen nach konkreten sozialen Problembereichen an diesen Schulen liefern. Hierbei sollen bestehende soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft in Form einer weiteren Fragebogenuntersuchung ermittelt werden. Die Auswertung erfolgt aus

⁵ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04

sozialpsychologischer Perspektive und wird sich an denen zuvor in Kapitel 2.2.1 diskutierten Theorien zur Psychologie der Gruppe orientieren. Neben der Erfassung spezifischer Problembereiche erfolgt eine Untersuchung typischer kulturell relevanter Verhaltensweisen, gruppalen Organisationen der Schülerschaft und gängiger Handhabungspraxen des multikulturellen Schulalltags von pädagogischer Seite. Um einen aussagekräftigen Querschnitt zu erlangen, werden bei der empirischen Erhebung alle Schulstufen, Bildungsgänge und sozialen Einzugsgebiete berücksichtigt. Es soll ein persönlicher Kontakt zu den Schulen hergestellt und gepflegt werden, damit eine möglichst hohe Rücklaufquote der Fragebögen gesichert werden kann. Die Befragung erfolgt anonym, da unter diesen Voraussetzungen mit einer erhöhten Offenheit seitens der Lehrpersonen zu rechnen ist. Schulische Probleme sind in sofern ein sensibles Thema, als dass diese in der öffentlichen Meinung oft vorschnell auf die Inkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zurückgeführt werden.

Bereits bei der Kontaktaufnahme zu den teilnehmenden Schulen und der Vorstellung des Projekts zur Thematik „sozialer Probleme aufgrund einer multiethnischen und – kulturellen Schülerschaft ist es aufgefallen, dass eine gewisse Schwierigkeit besteht in diesem Zusammenhang von „Problemen“ zu sprechen. Des Weiteren hat sich der Eindruck generiert, dass es den zu dieser Thematik befragten Personen Schwierigkeiten bereitet eine Terminologie zu finden, mit der Aussagen oder Meinungen in Worte zu fassen sind ohne einen falschen Eindruck der Kategorisierung, Stereotypisierung und Verallgemeinerung entstehen zu lassen. Die Probanden empfinden es als unangenehm insbesondere von ausländer- und migrationsbezogenen Problemen zu sprechen, was eine besondere Sensibilität in der Vorgehensweise der Diskussion und der Terminologie erforderlich macht. Es scheinen erhebliche Verunsicherungen und Ängste hinsichtlich eines falschen Eindrucks kategorisierenden Denkens und des Transports stereotyper Bilder zu bestehen, was die Gefahr birgt, dass aufgrund dieser Bedenken keine Antworten gegeben und wichtige Beiträge verweigert werden, weil vielfach Unsicherheit und Ungewissheit darüber herrscht, wie man sich in dieser Hinsicht verhalten und insbesondere artikulieren soll. Diese Schwierigkeit stellt sich insbesondere bei der Ausarbeitung und Formulierung der Fragebögen, die aufgrund der Rückmeldungen der Kontrollgruppe in der Art der Fragestellung sprachlich stark verifiziert werden mussten, weil die Frage nach „typischen Verhaltensweisen“ als unangenehm empfunden wird. Dennoch werden auch nach einer Überarbeitung und Modifikation der Formulierung die Fragen nach Verhaltensweisen und Problemen von einem

großen Teil der Befragten nicht beantwortet. Die telefonische und persönliche Rückmeldung einzelner Lehrkräfte, die eine Verunsicherung hinsichtlich der Ausdrucksweise und Festlegung von Problemen bestätigt, unterstützt diese Vermutungen.

Weitere einschlägige Studien zu dieser Thematik belegen den gewonnen Eindruck. Riedel (1989, S. 930-937) spricht von einer „strukturbedingten Verhaltensunsicherheit“ und auch Auernheimer (1996; 2001, S. 17-40) stellt in verschiedenen Befragungen „deutliche Hinweise auf Unsicherheiten von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit kulturellen Differenzen und rassistischen Äußerungen“ fest, insofern als dass diese dazu neigen „kulturelle Unterschiede zu ignorieren und deren Konflikthaftigkeit zu leugnen. Bender-Szymanski (2001, S. 63-97) registriert bei den von ihr untersuchten Referendaren in dieser Hinsicht ebenfalls „Irritationen“, die sie auf „nicht vertrauter Handlungsmuster“ zurückführt.

Selbstverständlich sollte ein respektvoller und toleranter gegenseitiger Umgang mit anderen Kulturen und Ethnien obligatorisch sein und gerade in der Schule auch als wichtige Kompetenz für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vermittelt werden. Es stellt sich jedoch vor diesem Hintergrund die Frage wie eine Verbesserung diesbezüglicher pädagogischer und sozialer Probleme erreicht werden kann, wenn kein offener Dialog im Zusammenhang mit dieser Thematik möglich ist.

Die Anonymität der Fragebogenaktion soll daher gewährleisten, dass sich keiner der Beteiligten persönlich diffamiert fühlt, sondern die Gelegenheit erhält, ungehemmt antworten zu können. Unbeeinflusst von visuellem Kontakt und nonverbaler Kommunikation ist des Weiteren mit einer erhöhten Offenheit zu rechnen.

2. Hauptteil

2.1 Ethnische Gruppen in Deutschland

Heterogene Klassenverbände gehören längst zum Alltagsgeschäft der Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen. Dass die Zahlen ausländischer Schülerinnen und Schüler sogar die der einheimischen übersteigen können, lässt sich im ganzen Land beobachten, besonders auch in Nordrhein-Westfalen. In Berlin-Kreuzberg gibt es seit 2005 sogar die erste deutsche Schule ohne deutsche Kinder: Alle 342 Schülerinnen und Schüler der integrierten Haupt- und Realschule stammen aus Einwandererfamilien. Die Eberhard-Klein-Oberschule passt ihren Lehrbetrieb diesen Umständen an und ergreift besondere Maßnahmen: „Fünf der 47 Lehrer sind Türken, zudem zwei der sechs Sozialpädagogen. Sie helfen, die an einer Ausländerschule auftretenden speziellen Probleme zu lösen.“⁶

Kann solch eine regelrechte Segregationsentwicklung gut für das bildungsspezifische Fortkommen eines Landes sein? Zeugt eine derartige Entwicklung nicht gar vom Scheitern des Integrationsgedankens?

Dass in diesem Zusammenhang von einer Kapitulation gesprochen werden kann, zeigt das selbst gesetzliche Maßnahmen vor der Entwicklung dieser Problematik zurückweichen müssen. Noch vor zehn Jahren waren Berliner Schulen gesetzlich verpflichtet für ein ausgeglichenes Verhältnis von ausländischen zu deutschen Schülerinnen und Schülern zu sorgen, in der Realität müssen sich Bildungsbeauftragte heute eingestehen, dass sie angesichts der herrschenden Realität resigniert haben. So sagt auch Berlins Schulsenator Klaus Böger dazu: „Es ist weder der Schulaufsicht, noch der Schule möglich eine verträgliche Zusammensetzung der Schülerschaft herbeizuführen.“⁷

Umso problematischer, als dass seit Pisa öffentlich bekannt wurde, dass fast nirgendwo sonst Schülerinnen und Schüler aus Einwandererfamilien so oft schlecht abschneiden oder die Schule ohne Abschluss verlassen wie in Deutschland. Bildungsstandards und schulische Leistungsergebnisse sind hierzulande stark und zumeist unwiderruflich an die soziale Herkunft gekoppelt. Wie aber gestaltet sich denn nun die schulische Situation in Deutschland angesichts solchen Hintergrundwissens? Das folgende Kapitel soll einen Überblick über den

⁶ Böger, Klaus. „Kein Deutscher mehr da“. In: Rheinische Post vom 06.09.2005.

⁷ S. ebd.

Status der gesamten Bundesrepublik verschaffen, was Anzahl, regionale Verteilung, Präferenzen für bestimmte Schulformen, die Herkunft ethnischer Gruppen und ihre Leistungsorientierungen betrifft. Ein Vergleich mit den Ergebnissen von Pisa 2003 soll zeigen, inwiefern sich diesbezüglich unterschiedliche Voraussetzungen oder alternative Handhabungen der Länder mit der Situation auf die Leistungsergebnisse ihrer Schülerschaft auswirken.

2.1.1 Statistischer Überblick

Die einschlägigen Tabellen⁸ des Statistischen Bundesamtes sowie die Listen der Fachserie 11, Reihe 1 von 2003/04 lassen Rückschlüsse über die allgemeine schulische Situation in Deutschland, besonders in Bezug auf die der ausländischen Schülerinnen und Schüler, zu.

Im Folgenden sollen die Tabellen im Hinblick auf die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Schularten, nach Staatsangehörigkeiten und der bundeslandspezifischen Unterschiede ausgewertet werden. Geringe Abweichungen der Zahlen sind durch Rundungen möglich.

2.1.1.1 Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Schularten in Deutschland

Die Analyse der Tabellen „4. Ausländische Schüler/innen 2003/04“⁹ in ihren Aufschlüsselungen nach Schularten, Bildungsbereichen und Ländern zeigt im Unterpunkt „4.1.1“¹⁰ die Ausländeranteile an allen in Gesamtdeutschland vertretenen Schulformen in absoluten Zahlen in ihrer Entwicklung von 1992 bis 2003. Die folgenden Auswertungen sollen auf die aktuellsten Zahlen von 2003 konzentriert bleiben.

Erwartungsgemäß zeigt dabei die Übersicht gemäß **Abb. 2.1.1.1** besonders hohe Werte an Grund- (38,4 %) und Hauptschulen (21,1 %). Die Ausländeranteile an Realschulen (9,5 %) und Gymnasien (9,6 %) sind dagegen deutlich geringer. Überraschenderweise fallen im Vergleich zur Hauptschule die Zahlen für die

⁸ 4. Ausländische Schüler/innen 2003/04. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

⁹ www.destatis.de/print.php vom 13.07.2005

¹⁰ Tabelle 4.1.1: (Ausländische Schüler/innen 1992 bis 2003 nach Schularten, Bildungsbereichen und Ländern) Absolute Werte. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

integrierten Gesamtschulen (7,3 %), sowie die der Sonderschulen (7,1 %) stark zurück.

Betrachtet man die weiteren Tabellen des Statistischen Bundesamts am Schluss derselben Fachserie unter „4.1.1“, die dieselben Aspekte unter der Berücksichtigung in „früheres Bundesgebiet“ und „neue Länder“ (einschließlich Berlin) aufschlüsseln, ergeben sich einige Abweichungen. Bei dieser Einteilung ist zu berücksichtigen, dass Berlin eine Sonderstellung innerhalb der „neuen Länder“ einnimmt und die Ergebnisse maßgeblich beeinflusst (s. Kapitel 2.1.3).

Dort ergeben sich die signifikantesten Unterschiede zwischen früherem Bundesgebiet und neuen Ländern bei den Hauptschulen. Hierbei verzeichnen die Hauptschulen im früheren Bundesgebiet einen Ausländeranteil von 22,4 % und in den neuen Ländern dagegen lediglich von 6,5 %. Auch die Werte der Realschulen sind in den neuen Ländern mit 5,6 % niedriger im Vergleich zu 9,8 % im früheren Bundesgebiet. Ebenso verhält es sich an den Sonderschulen, die mit 3,8 % in den neuen Ländern einen geringeren Ausländeranteil haben, als im früheren Bundesgebiet mit 7,4 %.

Dafür sind in den neuen Ländern mit 13,5 % die diesbezüglichen Anteile an den Gymnasien höher als im Vergleich zum früheren Bundesgebiet, wo lediglich 9,3 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium besuchen. Auch bei den Gesamtschulen zeigt das frühere Bundesgebiet mit 7,0 % einen geringeren Anteil als die neuen Länder mit 10,4 %.

Lediglich im Primarbereich liegen die Ergebnisse, bei einem Ausländeranteil von 38,6 % im früheren Bundesgebiet und 36,0 % in den neuen Ländern, etwas näher zusammen.

Die leistungsschwächeren ausländischen Schülerinnen und Schüler, die im früheren Bundesgebiet vorzugsweise eine Hauptschule besuchen, sind in den neuen Ländern verstärkt an Schularten mit mehreren Bildungsgängen (5,6 %) sowie an Gesamtschulen (10,35 %) angemeldet. Das Modell einer „Schulart mit mehreren Bildungsgängen“, als einer Kombination aus Haupt- und Realschule, wobei nach der 9. Klasse der Haupt- und nach der 10. Klasse der Realschulabschluss erworben werden kann, ist im früheren Bundesgebiet deutlich weniger vertreten. Hier besuchen nur 0,8 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler eine solche Schulform.

Ähnlich verhält es sich mit der „schulartunabhängigen Orientierungsstufe“, an der im früheren Bundesgebiet nur 2,4 % aller ausländischen Schülerinnen und Schüler gemeldet sind, während in den neuen Ländern 14,3 % dieses Angebot wahrnehmen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Alternative einer schulformunabhängigen Orientierungsstufe in der 5. und 6. Klasse im früheren Bundesgebiet deutlich weniger offeriert wird, so dass hier erwartungsgemäß mit niedrigen Werten zu rechnen ist.

Bei der Betrachtung dieser Ergebnisse ist außerdem zu beachten, dass im Sekundarbereich II viele Schülerinnen und Schüler aus diesen Statistiken wegfallen, weil sie sich im Alter von 16 Jahren einbürgern lassen. Dadurch sind u.a. die hohen Werte im Primarbereich zu erklären, abgesehen von der Tatsache, dass diese Schulform ohnehin obligatorisch ist.

Des Weiteren muss bedacht werden, dass diese Tabellen lediglich die Schülerinnen und Schüler erfassen, die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Der große Teil der Schülerschaft mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei dem aber dennoch ein familiärer Migrationshintergrund vorhanden ist, wird hierbei nicht berücksichtigt. Daher können diese Zahlen in Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft nur als Hinweis gewertet werden, und man kann sicher davon ausgehen, dass die tatsächliche kulturelle und ethnische Vielfalt um einiges höher ist als die Zahlen der Statistiken vermuten lassen. Kulturelle Praxen und Einstellungen lösen sich schließlich nicht mit der Bescheinigung einer bestimmten Staatsbürgerschaft auf, sondern bleiben als ideelle Haltungen bestehen.

Abb. 2.1.1.1: Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der Schulform und ihrer geografischen Zuordnung im Bundesgebiet:

Schulform	Gesamtdeutschland	Früheres Bundesgebiet	Neue Länder
Grundschule	38,4 %	38,6 %	36,0 %
Hauptschule	21,1 %	22,4 %	6,5 %
Realschule	9,5 %	9,8 %	5,6 %
Gymnasium	9,6 %	9,3 %	13,5 %
Gesamtschule	7,3 %	7,0 %	10,4 %
Sonderschule	7,1 %	7,4 %	3,8 %
Schulformunabhängige Orientierungsstufe	3,4 %	2,4 %	14,3 %
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	1,2 %	0,8 %	5,6 %

2.1.1.2 Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Staatsangehörigkeit und Schularten

Im folgenden Kapitel sollen gemäß der Tabelle „4.3.1“¹¹ des Statistischen Bundesamts die Herkünfte der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland nach den Ländern ihrer Staatsangehörigkeiten von 2003 dargestellt werden.

Die Auswertung dieser Zahlen in Tabelle **2.1.1.2a** zeigt lediglich die Staatsangehörigkeiten auf, die mindestens einen Anteil von 1,0 % an der Gesamtsumme der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland ausmachen.

Insgesamt zeichnet sich sofort die klare Tendenz ab, dass 80,3 % aller ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus europäischen Ländern stammen. Dabei ist zu beachten, dass hierbei auch die Russische Föderation und die Türkei, die mit 43,4 % insgesamt den größten Ausländeranteil in Deutschland stellt, mit in die Kategorie „Europa“ subsumiert worden sind. Asien stellt nach dieser Statistik 13,0 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland, wobei auch hier die Aufschlüsselung der asiatischen Länder berücksichtigt werden muss, denn dabei wurden z.B. der Libanon, Israel, Syrien, Jordanien, Iran, Afghanistan, Pakistan, Indien und Sri Lanka ebenfalls zu der Kategorie „Asien“ gerechnet. Die afrikanischen Länder verzeichnen dagegen lediglich 3,9 % als Herkunftsländer der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland, und die Vereinigten Staaten von Amerika inklusive Kanada, Brasilien und Chile bringen sogar nur 1,6 % auf. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch noch Australien inklusive Neuseeland erwähnt, die jedoch nur geringfügige 0,0007 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland ausmachen.

Bei einer detaillierten Analyse der Länder nach Staatsangehörigkeiten macht insgesamt die Türkei mit einem Anteil von 43,4 % mit Abstand die größte Gruppe in Deutschland aus. In weiter Differenz dazu schließt sich Italien mit 6,8 %, Serbien/Montenegro mit 6,4 % und Griechenland mit einem Anteil von 3,5 % an. Danach folgen wiederum mit noch geringeren Anteilen die Russische Föderation (2,5 %), Bosnien/Herzegowina, Kroatien und Polen (2,1 %), Albanien (1,8 %),

¹¹ Tabelle 4.3.1: (Ausländische Schüler/innen 1992 bis 2003 nach Staatsangehörigkeit) Deutschland. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

Afghanistan (1,6 %), Vietnam (1,5 %), der Iran, Libanon und Portugal (1,4 %) sowie die Ukraine (1,2 %).

Eine weitere Aufschlüsselung der ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zwischen „früherem Bundesgebiet“ und „neuen Ländern“ stellen die Tabellen „4.3.2“¹² und „4.3.3“¹³ des Statistischen Bundesamts heraus. Daraus geht hervor, dass im früheren Bundesgebiet mit 81,5 % der Anteil bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern aus „Europa“ (inklusive Russischer Föderation und Türkei) höher ist als in den neuen Ländern, die in dieser Kategorie nur 67,7 % verzeichnen. Auch bei den afrikanischen Ländern hält das frühere Bundesgebiet mit 4,0 % zu 2,5 % in den neuen Ländern die Mehrzahl.

Dagegen kann ein klarer Mehrheitsanteil der neuen Länder unter der Kategorie „Asien“ mit 23,9 % zu 12,0 % im früheren Bundesgebiet und ebenso unter „Amerika“ im Verhältnis von 2,8 % zu 1,5 % diagnostiziert werden.

Tab. 2.1.1.2a: Ausländische Schülerinnen und Schüler nach Staatsangehörigkeiten

Europa (insg.):	80,3 %
(inkl. Türkei und Russischer Föderation)	
Türkei :	43,4 %
Italien:	6,8 %
Serbien/Montenegro:	6,4 %
Griechenland:	3,5 %
Russische Föderation:	2,5 %
Kroatien:	2,1 %
Polen:	2,1 %
Bosnien/Herzegowina:	2,1 %
Albanien:	1,8 %
Portugal:	1,4 %
Ukraine:	1,2 %
Afrika (insg.):	3,9 %
Marokko:	1,4 %
Übriges Afrika:	1,7 %
Amerika (insg.):	1,6 %
Asien (insg.):	13,0 %
Afghanistan:	1,6 %
Vietnam:	1,5 %
Libanon:	1,4 %
Iran:	1,4 %
Übriges Asien:	4,3 %
Australien/Ozeanien (insg.):	0,0007 %

¹² Tabelle 4.3.2: (Ausländische Schüler/innen 1992 bis 2003 nach Staatsangehörigkeit) Früheres Bundesgebiet. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

¹³ Tabelle 4.3.3: (Ausländische Schüler/innen 1992 bis 2003 nach Staatsangehörigkeit) Früheres Bundesgebiet. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

Nachdem die ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Deutschland und ihre tendenziellen Mehrheiten im früheren Bundesgebiet und den neuen Ländern aufgezeigt worden sind, stellt sich die Frage nach dominierenden Anteilen einzelner ethnischer Gruppen an spezifischen Schulformangeboten. Diese Frage impliziert die Überlegung danach, welche Ethnien in ihren prozentualen Anteilen an welchen Schulformen überwiegen, und ob Hinweise auf diesbezügliche Ballungen existieren. Dabei richtet sich der Blick auf das Schulformangebot der Sekundarstufe I, wo sich die Leistungsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit der Wahl einer bestimmten Schulform abzeichnet.

Die Aufschlüsselung der Staatsangehörigkeiten ausländischer Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Bezug auf die Präferenzen ihrer gewählten Schulformen gemäß der Tabelle „4.1.1“¹⁴ des Statistischen Bundesamts ergibt, dass Hauptschulen und Gymnasien als die Schulformen anzusehen sind, die hauptsächlich von bestimmten ethnischen Gruppen besucht werden. Entsprechend müssen sie im Hinblick auf die genannte Fragestellung als polarisierende Schulformen gewertet werden, denn hier sind deutliche Mehrheiten verzeichnet. Die signifikanten Mehrheitsanteile bestimmter Ethnien an einer spezifischen Schulform lassen weiterhin bestimmte Rückschlüsse auf das durchschnittliche Leistungsniveau dieser Gruppen zu und ggf. auch auf bestehendes Problempotential.

Die anstehende **Tabelle 2.1.1.2b** zeigt die entsprechenden Mehrheitsanteile an den Gymnasien in Deutschland, wobei nur Anteile von mindestens 20,0 % erfasst worden sind, um einen realistischen Eindruck von den Gruppen, die in ihren Präferenzen für diese Schulform am stärksten polarisieren, zu gewährleisten. Dabei wurden nur Ethnien berücksichtigt, die eine Mindestanzahl von 1000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland stellen.

Die Mehrheitsanteile sind in ihren Zahlen deswegen nicht so stark ausgeprägt, weil bei der entsprechenden Tabelle des Bundesamts für Statistik die Verteilung der ausländischen Schülerinnen und Schüler über alle Schulformangebote hinweg ermittelt wurde. Die Gesamtsumme enthält also auch die Anteile an Grundschulen, Vorklassen etc., also auch von Bildungsangeboten, die nicht nur den Sekundarbereich I betreffen. Bei der folgenden Einschätzung der prozentualen Anteile an Hauptschulen oder Gymnasien muss daher entsprechend bedacht werden, dass der dort erzielte Anteil sich auf die Verteilung einer bestimmten Ethnie

¹⁴ Tabelle 4.1.1: (Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit) Insgesamt nach Schularten. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

auf das gesamte Schulformangebot bezieht und nicht nur auf das der Sekundarstufe I. Dabei ist im Regelfall alleine der Grundschulanteil durchschnittlich mit 30,0 % anzusetzen, weshalb im Verhältnis dazu in den folgenden Tabellen auch ein Hauptschul- oder Gymnasialanteil von 20,0 % als signifikant gewertet werden kann.

In der Auswertung der signifikanten Mehrheitsanteile ausländischer Schülerinnen und Schülern an Gymnasien gemäß Tabelle **2.1.1.2b** fällt die klare Spitzenposition der Republik Korea auf, die einen Anteil von 50,5 % ausmacht. Erwartungsgemäß stellen auch die Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz, Österreich, Frankreich, Belgien, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich ihre größten Anteile an den Gymnasien. Die Ergebnisse bei den japanischen und vietnamesischen Schülerinnen und Schülern unterstreichen neben denen von Korea, die positive Leistungspräsenz der asiatischen Ethnien.

Frappante Ergebnisse zeichnen sich bei Bulgarien, der Republik Moldau, der Ukraine und Litauen ab, die sogar im oberen Drittelbereich der Mehrheitsanteile rangieren. Die Tschechische Republik, die Russische Föderation, Polen und Weißrussland zeichnen sich ebenfalls als leistungsorientierte Gruppen ab, was insgesamt auf ein starkes Leistungsbestreben der osteuropäischen Ethnien verweist. Überraschend stellen sich auch die hohen Gymnasialanteile von Indien und dem Iran dar, die in Deutschland als religiös und kulturell eher divergierende Gruppen ein höheres Bildungsniveau anstreben.

Tab. 2.1.1.2b: Signifikante Mehrheitsanteile an Gymnasien (20,0 % und mehr)
(nach Ländern der Staatsangehörigkeiten der jeweiligen Schülerinnen und Schülern)

Korea, Republik:	50,5 %
Schweiz:	36,2 %
Bulgarien:	35,0 %
Moldau, Republik:	34,7 %
Ukraine:	33,3 %
Österreich:	32,0 %
Litauen:	29,6 %
Frankreich:	28,1 %
Belgien:	28,0 %
Japan:	27,9 %
Iran:	26,0 %
Tschechische Republik:	25,9 %
Russische Föderation:	23,9 %
Niederlande:	22,9 %
Vereinigtes Königreich:	22,7 %
Indien:	21,8 %
Polen:	21,7 %
Vietnam:	21,2 %
Weißrussland:	20,6 %
Rumänien:	20,1 %

Entsprechend zu den signifikanten Mehrheitsanteilen der ausländischen Schülerinnen und Schüler an Gymnasien präsentiert die **Tabelle 2.1.1.2c** dieselben Anteile für die Hauptschulen nach den Ländern der Staatsangehörigkeiten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Auch hierbei wurden nur prozentuale Anteile von 20,0 % und mehr berücksichtigt, sowie Ethnien, die eine Mindestanzahl von 1000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland stellen.

Die deutlichste Präferenz für die Hauptschule als Schulform zeichnet sich bei Thailand mit 28,5 % ab, dicht gefolgt von Italien mit 26,9 % und Rumänien mit 25,4 %. Offensichtlich weicht Thailand also von der sonst eher positiven Leistungspräsenz der asiatischen Ethnien ab.

Insgesamt ergeben sich keine derart starken Differenzen wie bei den Mehrheitsanteilen an den Gymnasien, wo die prozentuale Spanne alleine zwischen den ersten beiden Ethnien von 50,5 % auf 46,2 % auseinanderklafft. Bei den Mehrheitsanteilen an Hauptschulen liegen dagegen die Werte der prozentualen Anteile insgesamt deutlich näher zusammen. Außerdem zeichnet sich auch keine dermaßen starke Spitze mit Ergebnissen von über 30,0 % und mehr, wie bei den Gymnasien ab, wo der Spitzenwert zum Vergleich gar bei 50,5 % liegt.

Im Gegensatz zu den hohen Gymnasialanteilen, wo eine deutlich Präsenz mittel-, west-, osteuropäischer und asiatischer Ethnien signifikant ist, ist bei den Mehrheitsanteilen an Hauptschulen ein Trend zu nordafrikanischen Ethnien aus Tunesien, Syrien, dem Libanon, Marokko und Algerien, sowie zu Ethnien des Balkangebiets mit Rumänien, Albanien, Serbien/Montenegro, Griechenland, Mazedonien und Slowenien bis hin zur Türkei erkennbar. Mit Italien und Portugal zeigt sich auch ein Hinweis auf die Präsenz südeuropäischer Ethnien an Hauptschulen.

Tab. 2.1.1.2c: signifikante Mehrheitsanteile an Hauptschulen (20,0 % und mehr)
(nach Ländern der Staatsangehörigkeiten der jeweiligen Schülerinnen und Schülern)

Thailand:	28,5 %	Portugal:	22,9 %
Italien:	26,9 %	Serbien/Montenegro:	22,8 %
Rumänien:	25,4 %	Marokko:	22,6 %
Tunesien:	24,6 %	Griechenland:	22,4 %
Albanien:	23,9 %	Mazedonien:	21,7 %
Syrien	23,8 %	Algerien:	20,9 %
Libanon:	23,4 %	Brasilien:	20,3 %
Türkei:	23,2 %	Slowenien:	20,1 %

Insgesamt zeigen die klaren Mehrheitsanteile bestimmter Ethnien zu einer der beiden Schulformen markante Leistungsgruppen auf. Dabei werden die Gruppen, die tendenziell stärker an Gymnasien vertreten sind, als leistungsorientiertere Gruppen gewertet und die entsprechenden Gruppen an den Hauptschulen als weniger leistungsorientiert. Auffallend ist, dass die Ethnien ihren Mehrheitsanteil stets in einer der beiden genannten Schulformen finden, nicht aber an anderen Schulformangeboten der Sekundarstufe I, wo deutlich niedrigere Werte verzeichnet sind. Diese Anteile an anderen Schulformen wurden hierbei nicht erfasst, weil sie unter 20,0 % liegen.

Ausgeglichene Verhältnisse der Zahlen von den Anteilen der ausländischen Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen und Gymnasien sind durchaus existent, allerdings in eindeutiger Minderzahl.

Die **Tabelle 2.1.1.2d** zeigt die schulformbezogenen Anteile der Ethnien, die sich ausgeglichen zueinander verhalten, wobei auch Länder aufgeführt werden, die keine Mehrheitsanteile von 20,0 % und mehr vorweisen oder neben Gymnasien und Hauptschulen auch signifikante Anteile an Gesamt- oder Realschulen besitzen. Auch bei dieser Tabelle werden nur Ethnien diskutiert, die eine Mindestanzahl von 1000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland stellen.

Bei Kroatien verhält sich der Gymnasialanteil von 17,4 % sehr ausgewogen zu dem Hauptschulanteil mit 17,5 %. Auch Spanien und Slowenien zeigen ausgeglichene Verhältnisse zwischen diesen beiden Schulformen ohne signifikante Mehrheitsanteile von über 20,0 %.

Ebenso ausgeglichene Verhältnisse existieren bei Weißrussland, die im Vergleich zur Russischen Föderation auch einen wesentlich niedrigeren Anteil an den Gymnasien stellen.

Des Weiteren sticht Rumänien insofern aus den Ergebnissen hervor, als dass hier die Mehrheitsanteile von Hauptschulen und Gymnasien relativ gleich verteilt sind. Bei den Gymnasien erzielt Rumänien einen Anteil von 20,1 % und bei den Hauptschulen 25,4 %, weshalb man in diesem Fall nicht von einer klaren Präferenz für eine bestimmte Schulform bzw. einer generellen Leistungsorientierung sprechen kann. Der Anteil für den Realschulenzulauf liegt hier bei einem Mittelwert von 10,3 %.

Bei Slowenien verhalten sich die Anteile für Hauptschulen und Gymnasien ebenfalls relativ ausgeglichen zueinander, für die Mehrheitsanteile wird Slowenien hier jedoch nur bei den Hauptschulen signifikant, weil nur dort ein Wert über 20,0 % erzielt wird.

Bei Afghanistan werden neben den Anteilen an Hauptschulen und Gymnasien auch die Anteile an Gesamtschulen relevant. Ebenso bei Pakistan und Sri Lanka, wobei sich hier auch noch die Realschulanteile relativ ausgewogen zu den anderen Schulformen verhalten.

Die Vereinigten Staaten weisen recht gleichmäßig verteilte Anteile der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien und Gesamtschulen auf. Dagegen zeigen Kroatien und Bosnien/Herzegowina anteilsbezogen ähnliche Verteilungen an Gymnasien, Haupt- und Realschulen.

Die Tabelle 2.1.1.2d zeigt, dass im Sekundarbereich I nicht nur signifikante ethnien-spezifische Mehrheitsanteile an Gymnasien oder Hauptschulen bestehen, sondern dass sich diese in einigen Fällen auch ausgeglichen zueinander verhalten und auch andere Schulformen mit einbeziehen.

Tab. 2.1.1.2d: Ausgegliche Anteile an Hauptschulen bzw. Gymnasien (ohne signifikante Mehrheitsanteile von über 20,0 %)
(nach Ländern der Staatsangehörigkeiten der jeweiligen Schülerinnen und Schülern)

Land der Staatsangehörigkeit	Anteile an Gymnasien in %	Anteile an Hauptschulen in %	Anteile an integrierten Gesamtschulen in %	Anteile an Realschulen in %
Kroatien	17,4	17,5		15,4
Spanien	14,8	15,3		
Slowenien	18,1	20,1		
Ghana		16,1	14,1	
Afghanistan	13,9	16,6	14,9	
Sri Lanka	11,7	13,6	9,3	11,0
Brasilien	16,3	20,3		
Weißrussland	10,5	15,1		
Rumänien	20,1	25,4		
Tschechische Republik	25,9 %	19,1 %		
Ungarn	19,6 %	12,3 %		
Pakistan	8,5 %	15,9 %	10,6 %	10,4 %
Vereinigte Staaten	19,8 %		14,9 %	
Bosnien/Herzegowina	11,5 %	18,8 %		11,8 %

In einer weiteren Betrachtung der Tabelle „4.4.2“¹⁵ des Statistischen Bundesamts sollen weiterführend die signifikanten Mehrheitsanteile der Mädchen nach Staatsangehörigkeiten und Schulformen der Sekundarstufe I herausgearbeitet werden. Wie bei den Tabellen 2.1.1.2b und 2.1.1.2c wurden nur Anteile von mindestens 20,0 % erfasst, um einen realistischen Eindruck von den Gruppen, die in ihren Präferenzen für die jeweilige Schulform am stärksten polarisieren, zu

¹⁵ Tabelle 4.4.2: (Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit) Weiblich nach Schularten. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

gewährleisten. Es wurden dabei nur Ethnien berücksichtigt, die eine Mindestanzahl von 500 Schülerinnen in Deutschland stellen.

Auch hier soll wiederum die Frage im Vordergrund stehen, ob sich dabei bestimmte Ethnien vor allem an Hauptschulen oder Gymnasien ballen. Bei der diesbezüglich hinzugekommenen Berücksichtigung des Faktors „Geschlechtszugehörigkeit“ können möglicherweise Rückschlüsse auf eine bestimmte kulturell bedingte Bildungserziehung gezogen werden.

Bei der Auswertung der Daten ist zu beachten, dass diese ohne die entsprechende Gegenüberstellung der „männlichen“ Zahlen nur bedingt aussagekräftig sind. Die Mehrheitsanteile der Jungen nach Staatsangehörigkeiten und Schulformen wurden bei der Studie „4. Ausländische Schüler/innen 2003/04“ des Statistischen Bundesamts leider nicht ermittelt, weswegen an dieser Stelle auch keine diesbezüglichen Verhältnisse von Mädchen- zu Jungenanteilen bewertet werden können.

Die **Tabelle 2.1.1.2e** zeigt die Mehrheitsanteile der ausländischen Schülerinnen an Gymnasien nach den Ländern ihrer Staatsangehörigkeit. Wie bei den geschlechtsunabhängig ermittelten Mehrheitsanteilen an Gymnasien (s. Tab. 2.1.1.2 b) führt die Republik Korea mit 54,0 % auch den größten Mädchenanteil an Gymnasien. In der Reihenfolge der größten Anteile folgen darauf die Republik Moldau, die Schweiz und Bulgarien. Generell lässt sich feststellen, dass sich die Ergebnisse stark an die geschlechtsunabhängig ermittelten Mehrheitsanteile an den Gymnasien anlehnen, und sich dabei alle Zahlen um ein paar Prozentpunkte verbessern, was darauf hindeutet, dass bei diesen Ethnien insgesamt auch der Mädchenanteil sehr leistungsorientiert ist, und die Eltern gesteigerten Wert auf eine fundierte Ausbildung ihrer Töchter zu legen scheinen.

Offensichtlicher Abweichler von dieser Regel ist die Russische Föderation, die bei den geschlechtsunabhängigen Mehrheitsanteilen ihre Präferenz mit 23,9 % klar bei den Gymnasien gesetzt hat, bei den Mädchenanteilen hier aber nur noch 11,4 % erzielt, was einen verstärkten Jungenanteil an dieser Schulform vermuten lässt. Wie bei den geschlechtsunabhängig ermittelten Mehrheitsanteilen weisen die asiatischen Ethnien mit Korea, Japan und Vietnam, sowie der Iran und Indien auch bei den Mädchenanteilen an Gymnasien klare Mehrheiten vor, was auf eine mindestens gleichberechtigte Förderung der Mädchenbildung dieser Kulturkreise in Deutschland hinweist.

Tab. 2.1.1.2e: signifikante Mehrheitsanteile der Mädchen an Gymnasien (20 % und mehr)
(nach Ländern der Staatsangehörigkeiten der jeweiligen Schülerinnen)

Korea, Republik:	54,0 %
Moldau, Republik:	37,9 %
Schweiz:	36,9 %
Bulgarien:	36,5 %
Österreich:	34,4 %
Litauen:	33,5 %
Japan:	32,1 %
Tschechische Republik:	29,9 %
Frankreich:	28,8 %
Belgien:	28,5 %
Iran:	28,0 %
Vereinigtes Königreich:	24,6 %
Polen:	24,6 %
Indien:	24,5 %
Vietnam:	24,3 %
Niederlande:	23,7 %
Rumänien:	22,6 %
Vereinigte Staaten:	22,0 %
Slowenien:	20,7 %

Genau wie in zuvor beschriebener Situation an den Gymnasien orientieren sich die signifikanten Hauptschulanteile ausländischer Schülerinnen ebenfalls an den bereits dargestellten geschlechtsunabhängigen Mehrheitsanteilen derselben Schulform.

Im Gegensatz zu den Gymnasialanteilen der Mädchen, wo sich die Prozentsätze im Vergleich zu den entsprechenden geschlechtsunabhängig ermittelten

Mehrheitsanteilen noch leicht gesteigert haben, verhält sich die Situation bei den Hauptschulanteilen konträr. Wie bereits festgestellt lehnen sich auch bei den Mädchenanteilen an Hauptschulen die Ergebnisse stark an dieselben geschlechtsunabhängig ermittelten Mehrheitsanteile an, wobei jedoch sämtliche Zahlen um ein paar Prozentpunkte geringfügig abfallen.

Thailand und Italien bilden auch bei den Hauptschulanteilen der Mädchen mit 27,4 % und 26,0 % die markantesten Werte, gefolgt von Tunesien mit 22,4 %.

Im Vergleich zu den geschlechtsunabhängig ermittelten Anteilen an Hauptschulen fallen bei der entsprechenden Mädchenstatistik Brasilien und Slowenien weg.

Brasilien bleibt mit einem Wert von 19,7 % knapp unter den für Mehrheitsanteile veranschlagten 20,0 % und Slowenien hat bei den Mädchen mit 20,7 % sogar einen gesteigerten Anteil an den Gymnasialschülerinnen, kontrastiv zu den geschlechtsunabhängig ermittelten Anteilen, wo die Mehrheit mit 20,1 % noch bei den Hauptschulen lag. Generell liegen aber bei Slowenien und Rumänien die Anteile relativ dicht zusammen und verhalten sich in den beiden genannten Schulformen verhältnismäßig ausgeglichen zueinander.

Insgesamt fällt auch bei der Verteilung der Mädchenanteile an Hauptschulen und Gymnasien auf, dass die asiatischen Ethnien mit Ausnahme von Thailand tendenziell durch ihre verstärkten Gymnasialanteile als leistungsorientierter einzuordnen sind. Trotz kultureller Differenzen halten auch der Iran und Indien bei den Mädchen in Deutschland einen klaren Mehrheitsanteil an den Gymnasien, was auf eine gleichberechtigte Bildungserziehung dieser Ethnien schließen lässt. Zumeist handelt es sich bei diesen Migranten, die nach Deutschland kommen, allerdings auch um Personen, die im Heimatland aus höheren Gesellschaftsschichten stammen, wo Bildung und schulische Leistungsorientierung durchweg eine höhere Rolle spielen.

Tab. 2.1.1.2f: signifikante Mehrheitsanteile der Mädchen an Hauptschulen (20 % und mehr)
(nach Ländern der Staatsangehörigkeiten der jeweiligen Schülerinnen)

Thailand:	27,4 %
Italien:	26,0 %
Tunesien:	23,5 %
Libanon:	23,1 %
Albanien:	22,8 %
Rumänien:	22,4 %
Türkei:	22,3 %
Syrien:	22,0 %
Serbien/Montenegro:	22,0 %
Marokko:	21,6 %
Portugal:	21,5 %
Griechenland:	21,2 %
Mazedonien:	20,9 %
Algerien:	20,2 %

2.1.1.3 Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Bundeslandzugehörigkeiten

Im folgenden Kapitel sollen die Summen der schulischen Ausländeranteile in ihrer Verteilung auf die einzelnen Bundesländer aufgezeigt werden, wobei den Unterschieden zwischen früherem Bundesgebiet und neuen Ländern besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Die Zahlen, auf denen die entsprechenden Auswertungen basieren, liefern die Tabellen „4.1.2“¹⁶ in der Studie über „Ausländische Schüler/innen 2003/04“ des Statistischen Bundesamts.

¹⁶ Tabelle 4.1.2: (Ausländische Schüler/innen 1992 bis 2003 nach Schularten, Bildungsbereichen und Ländern) Anteile in Prozent. In: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04.

Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler beträgt an der Gesamtmenge aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland für das Schuljahr 2003/04 insgesamt 10,0 %. Wenn derselbe Wert alleine für das frühere Bundesgebiet errechnet wird, ergeben sich hierbei 10,98 %. Die neuen Länder einschließlich Berlin liegen dagegen mit einem Anteil von 4,7 % weit zurück, was unmittelbar auf die starke Diskrepanz der Ausländeranteile zwischen früherem Bundesgebiet und den neuen Ländern verweist.

Schlüsselt man die Gesamtanteile ausländischer Schülerinnen und Schüler weiter nach den einzelnen Bundesländern in Deutschland auf, ergeben sich drei prozentuale Gruppen. Die **Tabelle 2.1.1.3** zeigt die Auflistung der einzelnen Bundesländer beginnend mit Hamburg, als dem Land mit dem größten Ausländeranteil (19,0 %) in Deutschland. Berlin und Bremen weisen ebenfalls verhältnismäßig hohe Werte auf, genauso wie Nordrhein-Westfalen, was bei einem Anteil von 13,2 % liegt. Insgesamt markieren Hamburg bis Baden- Württemberg das obere Segment der Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler von 19,0 bis 12,6 %.

In der mittleren Gruppe der prozentualen Ausländeranteile von 8,5 bis 5,2 % befinden sich das Saarland, Bayern, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Schleswig-Holstein.

Am signifikantesten ist die Gruppe mit den geringsten Anteilen ausländischer Schülerinnen und Schülern, die mit beinahe verschwindend geringen Werten im Kontrast zu der Gruppe des obersten Segments steht. Die Spanne der Werte liegt hier lediglich zwischen 1,6 und 1,2 %, und es handelt sich ausschließlich um die so genannten neuen Bundesländer Deutschlands. Es fällt auf, dass bis auf Berlin alle neuen Bundesländer in der Kategorie 1,6 % und weniger platziert sind, was auf den generell niedrigeren Ausländeranteil in diesem Gebiet verweist.

Insgesamt werfen diese Ergebnisse die Frage auf, inwiefern sich die ermittelten Anteile auf die schulische Situation bzw. das Leistungsniveau in den jeweiligen Bundesländern auswirken.

Gemäß des Vorhabens dieser Arbeit sollen entsprechende Zusammenhänge detailliert dargestellt und an exemplarisch ausgewählten Schulen mit hohen Ausländeranteilen in Düsseldorf vertieft werden. Daher mag es interessant erscheinen, dieser Frage auch auf überregionaler Ebene, anhand eines bundesländerbezogenen Vergleichs der jeweiligen Ausländeranteile mit den entsprechenden Ergebnissen nach Pisa 2003, nachzugehen.

Tabelle 2.1.1.3: Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Bundesländern

1. Hamburg:	19,0 %	
2. Berlin:	16,3 %	Ausländeranteil: 19,0 -12,6 %
3. Bremen:	15,6 %	
4. Hessen:	14,5 %	
5. Nordrhein-Westfalen:	13,2 %	
6. Baden-Württemberg:	12,6 %	
<hr/>		
-		
7. Saarland:	8,5 %	
8. Bayern:	8,1 %	Ausländeranteil: 8,5 – 5,2 %
9. Rheinland-Pfalz:	7,6 %	
10. Niedersachsen:	7,5 %	
11. Schleswig-Holstein:	5,2 %	
<hr/>		
-		
12. Sachsen-Anhalt:	1,6 %	
13. Sachsen:	1,6 %	Ausländeranteil: 1,6 – 1,2 %
14. Mecklenburg-Vorpommern:	1,5 %	
15. Brandenburg:	1,4 %	
16. Thüringen:	1,2 %	

2.1.1.4 Vergleiche der Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl im Verhältnis zu den Ranglistenergebnissen nach Pisa 2003

Wie bereits erläutert sollen in diesem Kapitel die zuvor ermittelten Ausländeranteile der einzelnen Bundesländer den Ranglistenergebnissen nach Pisa 2003 gegenüber gestellt werden, um feststellen zu können, ob Zusammenhänge von der Höhe des Ausländeranteils zum Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler auszumachen sind.

Die Ergebnisse von Pisa 2000 wurden bei dieser Analyse nicht miteinbezogen, weil ein realistischer Vergleich der aktuellsten Zahlen in Bezug auf die Ausländeranteile

an Schulen in Deutschland von 2003/04 mit den letzten Leistungsvergleichen anhand von Pisa 2003 hergestellt werden sollte. Zudem ist der Bezug von schulischen Ausländeranteilen im Verhältnis zur Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler als Exkurs der Arbeit zu verstehen, was keinen weiteren Schwerpunkt setzen soll. Des Weiteren fallen bei Pisa 2000 Berlin und Hamburg aus, die wegen zu geringer Teilnehmerzahlen in die Erhebung nicht mit einbezogen wurden, was die Studie im gesamtdeutschen Vergleich für diese Zwecke nur bedingt tauglich macht.

Im ersten Schritt des Vergleichs mit Pisa 2003 werden zwei den beiden Wertungsfaktoren entsprechende Ranglisten erstellt, die zueinander in Bezug gesetzt werden können.

Die Erste bezieht sich auf den Rang nach dem geringsten Ausländeranteil des jeweiligen Bundeslands in Bezug auf die dortige Gesamtschülerzahl.

Die Zweite bezieht sich auf den bundeslandbezogenen Rang bei den Pisa-Ergebnissen von 2003 aus dem Ländervergleich dieser Resultate.

In **Tabelle 2.1.1.4a** findet sich die Ermittlung dieser zweiten Rangliste detailliert dargestellt. Die einzelnen Testfelder von Pisa 2003 (Mathematik, Lesen/Textverständnis, Problemlösen und Naturwissenschaften) sind in den Spalten neben den Bundesländern aufgeführt und zeigen den spezifischen Rang jedes einzelnen Bundeslands in der jeweiligen Disziplin auf. Anhand der numerischen Summe dieser Ergebnisse in den vier Testdisziplinen lässt sich die Ranglistenabfolge der Bundesländer in ihrem gesamten Abschneiden bei Pisa 2003 bestimmen.

Dabei schneidet Bayern in allen Disziplinen als Testsieger ab und belegt entsprechend in der Gesamtrangliste von Pisa 2003 den ersten Platz. Platz zwei belegt Sachsen und wird dicht gefolgt von Baden-Württemberg, wo in den Pisa-Tests ebenfalls sehr gute Ergebnisse erzielt wurden. Nordrhein-Westfalen hat mit einem 15. Rang bei Pisa 2003 verhältnismäßig schlecht abgeschnitten, lediglich Bremen hat dabei noch schlechtere Resultate erlangt.

Diese Ranglistenabfolge muss nun in Bezug gesetzt werden zu den entsprechenden Ausländeranteilen der einzelnen Bundesländer, um Zusammenhänge vom durchschnittlichen Leistungsniveau der Länder zu ihren schulischen Ausländeranteilen herstellen zu können.

Kann eine positive Korrelation dieser beiden Faktoren nachgewiesen werden, könnte dies möglicherweise auch rechtfertigen in diesem Zusammenhang von Problemen sprechen zu können. Innerhalb der aktuellen Forschung auf diesem Gebiet fällt

immer wieder die Schwierigkeit auf sich gerade in diesem Bereich „politisch korrekt“ auszudrücken. In solchen Zusammenhängen mit erhöhten Ausländeranteilen von „Problemen“ zu sprechen wird höchst ungern gesehen, gemäß der Phrase: *Erst wenn man etwas als Problem benennt, hat man eines.*

Diese Diskussion soll jedoch an dieser Stelle nicht weitergehend ausgeführt werden, sondern es soll lediglich auf die diesbezügliche Sachlage hingewiesen werden.

Die **Tabelle 2.1.1.4b** zeigt weiter den direkten Vergleich der Bundesländer in den beiden den Wertungsfaktoren entsprechenden Ranglisten auf. Die Ränge jedes einzelnen Bundeslandes werden hinsichtlich seines Ausländeranteils an der Gesamtschülerzahl ins Verhältnis gesetzt zu seinen Rängen nach den Pisa-Leistungsergebnissen von 2003.

Tabelle 2.1.1.4a: Auswertung der Ergebnisse von Pisa 2003 - Aufschlüsselung der Ränge der einzelnen Bundesländer in den fachspezifischen Testfeldern

Bundesland	Mathematik	Lesen / Textver- ständnis	Problemlösen	Natur- wissen- schaften	Ergebnis- summe der vier Test- disziplinen bei Pisa 2003 in Punkten	Rang nach den Pisa- Ergebnissen 2003 im bundesländer- bezogenen Vergleich
Thüringen	4.	4.	4.	4.	16	4.
Brandenburg	12.	13. / 14.	11.	15.	51,5	13.
Mecklenburg- Vorpommern	10. / 11.	15.	12.	11.	48,5	12.
Sachsen	2.	3.	2.	2.	9	2.
Sachsen- Anhalt	5.	9.	13.	6.	33	7.
Schleswig- Holstein	7. / 8.	5.	5.	8. / 9.	26	5.
Niedersachsen	9.	10. / 11.	9.	7.	35,5	10.
Rheinland- Pfalz	10. / 11.	6.	6.	8. / 9.	31	6.
Bayern	1.	1.	1.	1.	4	1.
Saarland	6.	8.	14. / 15.	5.	33,5	8.
Baden- Württemberg	3.	2.	3.	3.	11	3.
Nordrhein- Westfalen	14.	12.	14. / 15.	12. / 13.	53	15.
Hessen	7. / 8.	7.	7. / 8.	12. / 13.	34,5	9.
Bremen	16.	16.	16.	16.	64	16.
Berlin	13.	10. / 11.	7. / 8.	10.	41	11.
Hamburg	15.	13. / 14.	10.	14.	52,5	14.

Tabelle 2.1.1.4b: Vergleich von Ausländeranteilen der einzelnen Bundesländer mit den Ergebnissen von Pisa 2003

Rang nach geringstem Ausländeranteil bezogen auf die Gesamtschüler- zahl	Bundesland	Rang nach den Pisa- Ergebnissen 2003 im bundesländerbe- zogenen Vergleich
1.	Thüringen	4.
2.	Brandenburg	13.
3.	Mecklenburg- Vorpommern	12.
4.	Sachsen	2.
5.	Sachsen- Anhalt	7.
6.	Schleswig- Holstein	5.
7.	Niedersachsen	10.
8.	Rheinland- Pfalz	6.
9.	Bayern	1.
10.	Saarland	8.
11.	Baden- Württemberg	3.
12.	Nordrhein- Westfalen	15.
13.	Hessen	9.
14.	Bremen	16.
15.	Berlin	11.
16.	Hamburg	14.

In einer graphischen Auswertung der Ergebnisse zeigt die **Abbildung 2.1.1.4c** den direkten Vergleich der beiden Wertungsfaktoren aus Tabelle 2.1.1.4b.

Entlang der x-Achse sind die Ränge nach Ausländeranteilen der einzelnen Bundesländer von 1-16 dargestellt. Die y-Achse zeigt die im Leistungsvergleich erzielten Ränge der einzelnen Bundesländer von 1-16 an.

Die Idealgerade markiert die Hypothese der erwarteten Ergebnisse, wonach ein hoher Ausländeranteil unter den Schülerinnen und Schülern mit einem schlechteren Ergebnis bei Pisa korreliert. Bei einem hohen Ausländeranteil wird vermutet, dass sich dieser problematisch auf das soziale und leistungsbezogene Niveau unter den Schülern auswirkt, was sich wiederum anhand schlechterer Ergebnisse bei den Pisa-Tests äußert.

Auch wenn diese These einen negativen Beiklang in Bezug auf heterogene Schülergruppen zu haben scheint, soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass dies natürlich nicht zwangsläufig so sein muss. Es wird vermutet, dass viele Lehrerinnen und Lehrer oftmals mit solchen Situationen überfordert sind und unzureichend auf diese Sachlage vorbereitet werden. Wie bereits in Kapitel 1.1.1 erläutert, bedürfen interkulturelle Lerngruppen spezifischer methodischer Konzepte, die vermutlich nach wie vor keine bedarfsdeckende Berücksichtigung finden.

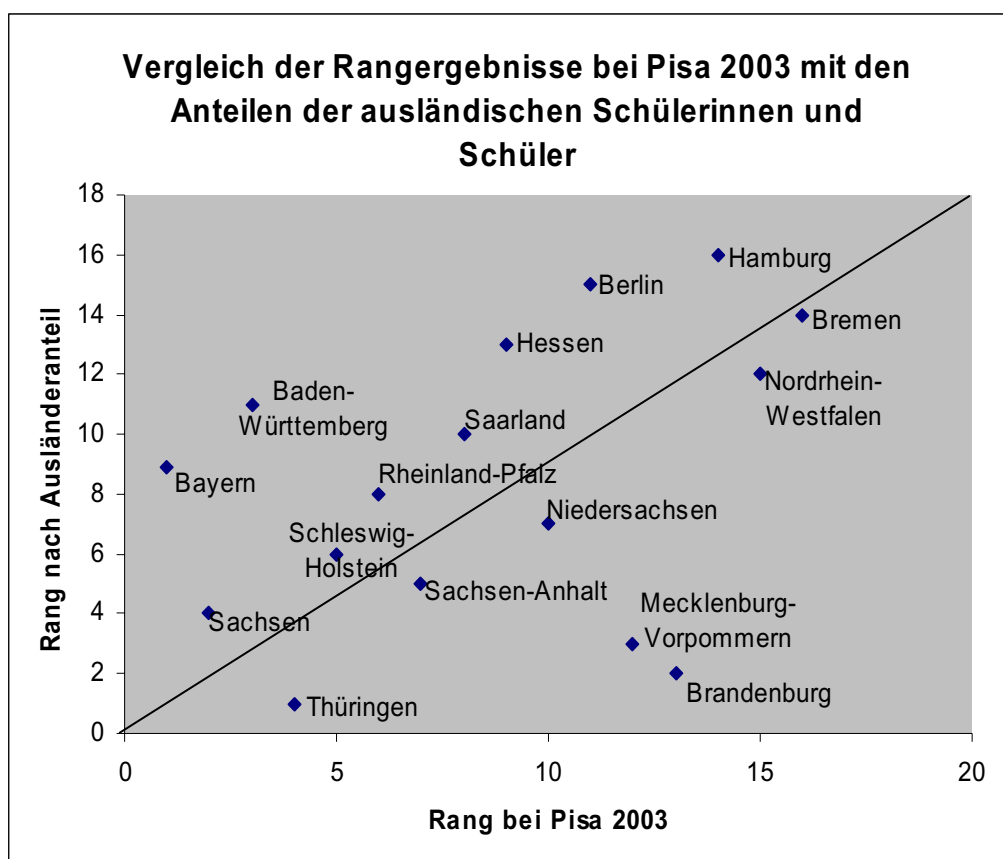


Abb. 2.1.1.4c

Wie aus der Grafik deutlich hervorgeht orientieren sich die einzelnen Bundesländer in ihren Ergebnissen stark entlang der Idealgeraden, was die genannte Annahme bestätigt. Die Schlussgruppe, was schlechtere Leistung und einen hohen Ausländeranteil angeht, stellen Hamburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen dar. Führend in Bezug auf einen niedrigen Ausländeranteil und gute Resultate bei Pisa sind Sachsen und Thüringen.

Vier abweichende Bundesländer, die sich in der Grafik nicht entlang der Geraden orientieren, positionieren sich kontrovers zu der bereits formulierten Hypothese: Bayern, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg.

Bayern schneidet trotz eines Ausländeranteils von 8,1 %, womit es sich auf Rang neun in der Reihenfolge der Bundesländer nach geringstem Ausländeranteil befindet, bei Pisa 2003 mit hervorragenden Ergebnissen ab. In allen Testdisziplinen ist Bayern klarer Testsieger und kann sogar im internationalen Vergleich mit der Weltspitze konkurrieren.

Auch **Baden-Württemberg** schneidet trotz eines vergleichsweise hohen Ausländeranteils von 12,6 % bei Pisa 2003 mit einem dritten Platz verhältnismäßig gut ab, und entspricht somit nicht der prognostizierten Hypothese.

Mecklenburg-Vorpommern dagegen entspricht zwar mit einem extrem niedrigen Ausländeranteil von 1,5 % der Norm der neuen Länder, hat aber bei Pisa 2003 lediglich einen schlechten 12. Rang erzielt.

Ähnlich stellt sich die Situation bei **Brandenburg** dar: Trotz des geringen Ausländeranteils von 1,4 % erreicht dieses Bundesland bei Pisa 2003 nur den 13. Platz.

Die Abweichungen dieser vier Bundesländer zeigen, dass noch andere Faktoren als die Höhe des Ausländeranteils an der Gesamtschülerzahl das schulische Leistungsniveau beeinträchtigen.

Die Frage danach, wie Bayern und Baden-Württemberg trotz eines verhältnismäßig hohen Ausländeranteils im nationalen Leistungsvergleich so überdurchschnittlich gut abschneiden konnten, stellt sich genauso wie die, warum Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg trotz ihres niedrigen Ausländeranteils dabei so unterdurchschnittlich schlecht abgeschnitten haben.

Den Ausländeranteil im Ganzen als einen Faktor für die Leistungsbeeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler zu werten erscheint daher nicht differenziert genug, wenn auch solche Ergebnisse, wie die der vier, von der Hypothese abweichenden Bundesländer, erklärt werden sollen. Daher ist ein konzentrierterer Blick auf die Zusammensetzungen der ausländischen Schülerschaften erforderlich.

Entsprechend sollen im folgenden Schritt die ethnischen Mehrheitsanteile der einzelnen Bundesländer herausgestellt und hinsichtlich ihrer Leistungsorientierungen bewertet werden. Die Einschätzung einer bestimmten Ethnie hinsichtlich ihrer

Leistungsorientierung wurde bereits in Kapitel 2.1.1.2 aufgrund ihrer tendenziellen Mehrheitsanteile an Haupt- oder Gesamtschulen diskutiert. Der Indikator für eine eher leistungsorientierte Ethnie ist dabei ein gymnasialer Mehrheitsanteil von 20,0 % und mehr, und analog verweist ein Mehrheitsanteil von 20,0 % an Hauptschulen auf eine tendenziell weniger leistungsorientierte Gruppe.

Um also die Ergebnisse der Bundesländer besser einschätzen zu können, ergibt sich die Frage danach, welche ethnischen Gruppen in einem Bundesland dominieren und welchen Leistungsgruppen diese Mehrheiten zuzuordnen sind. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die ethnische Aufschlüsselung der vier Bundesländer gerichtet sein, die nach der Auswertung von Abbildung 2.1.1.4c von der genannten Hypothese abweichen.

Die **Tabelle 2.1.1.4d** zeigt die Mehrheitsanteile der einzelnen Bundesländer nach Leistungsgruppen mit Bezug auf das Land der jeweiligen Staatsangehörigkeit und ihren Verhältnissen zueinander. Die aufgelistete Reihenfolge der Bundesländer ergibt sich nach ihrem Rang bei Pisa 2003 von 1-16. Die Zuordnung in leistungsstärkere und leistungsschwächere Gruppen richtet sich wie bereits erläutert nach den unter Kapitel 2.1.1.2 aufgeschlüsselten signifikanten ethnischen Mehrheitsanteilen an Gymnasien und Hauptschulen. Der Mehrheitsanteil einer bestimmten Ethnie an einer dieser beiden Schulformen soll daher als Indikator dafür gelten, ob es sich um eine tendenziell eher leistungsstarke oder –schwache Gruppe handelt.

Auffallend an den ethnischen Mehrheitsanteilen ist insgesamt bei den leistungsschwächeren Gruppen die starke Präsenz der ausländischen Schülerinnen und Schüler aus der Türkei, Serbien/ Montenegro und Italien und entsprechend bei den Leistungsstärkeren aus dem Vietnam, der Russischen Föderation und Polen.

Der dominierende Anteil aus der Türkei ist dabei nicht erstaunlich, wenn man bedenkt, dass 47,8 % aller ausländischen Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen türkischer Herkunft sind. Auch Italien mit 8,7 % und Serbien/ Montenegro mit 6,9 % stellen nach der Türkei die größten Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler an allen Hauptschulen insgesamt.

Bei den Gymnasien sind diese Anteile an der Gesamtsumme aller ausländischen Schülerinnen und Schüler weitaus weniger deutlich ausgeprägt.

Erstaunlicherweise stellt auch dort die Türkei mit einem Anteil von 25,4 % den größten Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien, wonach die Russische Föderation mit 6,2 % und Italien mit 4,6 % folgt. Warum die Türkei und Italien in beiden Schulformen an der Spitze repräsentiert sind, lässt sich einfach anhand ihrer zahlenbezogenen Dominanz erklären. Da sie, wie bereits in Tabelle 2.1.1.2a dargestellt, die größten Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler insgesamt stellen, ist die logische Konsequenz, dass diese beiden Ethnien auch bei einer Aufschlüsselung nach den Anteilen ausländischer Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Schulformen dominieren. Ihren innerethnischen Schulformschwerpunkt setzen jedoch sowohl die Türkei als auch Italien an den Hauptschulen, wie aus Tabelle 2.1.1.2c hervorgeht.

Betrachtet man die ethnischen Anteile nach ihrer Verteilung auf die einzelnen Bundesländer, so fällt sofort ein deutlicher Unterschied zwischen dem alten Bundesgebiet und den neuen Ländern auf. In jedem Bundesland des alten Bundesgebiets machen die Türken die größte Gruppe aus, wogegen ihre prozentualen Anteile in den neuen Ländern (außer Berlin) wesentlich geringer ausfallen. Dort dominieren dagegen Vietnam, die Russische Föderation, Polen und Serbien/ Montenegro, die bis auf Serbien/ Montenegro auch zu den leistungsstärkeren Gruppen gehören. Die Bundesländer des alten Bundesgebiets weisen dagegen höhere Anteile bei den weniger leistungsorientierteren Ethnien, wie der Türkei, Italien, Afghanistan oder Serbien/ Montenegro auf.

Daher scheint die Tendenz einleuchtend, dass die neuen Länder nicht nur wegen ihres insgesamt geringeren Ausländeranteils an der Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler leistungsstärker sind, sondern weil es sich bei diesem geringen Anteil auch um eher leistungsorientiertere Ethnien handelt, die zumeist die Gymnasien besuchen.

In den Ländern des alten Bundesgebiets dominieren bei hohen Ausländerzahlen an den Schulen zudem eher Ethnien, die weniger leistungsorientiert sind, also zumeist an Hauptschulen angemeldet sind. Daher erscheint es folgerichtig dass die Bundesländer des alten Bundesgebiets insgesamt bei Pisa schlechter abschneiden,

wenn man davon ausgeht, dass die Faktoren Höhe des schulischen Ausländeranteils, Leistungsorientierung der jeweilig am stärksten repräsentierten Ethnie und die Leistungsstärke aller Schülerinnen und Schüler insgesamt miteinander korrelieren.

Versucht man anhand dieser Annahmen die Resultate der vier abweichenden Bundesländer zu erklären, lassen sich zumindest teilweise die Ergebnisse von Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg nachvollziehen. Die Anteile der leistungsorientierten Ethnien aus Vietnam, Polen und der Russischen Föderation sind nur geringfügig kleiner als in den anderen neuen Ländern, die bei Pisa gut abgeschnitten haben. Dafür sind in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg die Anteile der leistungsschwächeren Ethnien, insbesondere die der Türken, etwas größer als in den übrigen Ländern des neuen Bundesgebiets.

Für die Resultate von Bayern und Baden-Württemberg sind jedoch keine Indizien vorhanden, die deren gutes Abschneiden, trotz hoher Ausländeranteile und der schulischen Präsenz überwiegend leistungsschwächerer Ethnien, nach den hier zur Erklärung herangezogenen Maßstäben noch plausibel machen.

Daher müssen hier auch andere Faktoren, wie z.B. differente methodische Konzepte, Lehrpläne oder Unterrichtsgestaltung in die Betrachtung mit einbezogen werden, was jedoch an dieser Stelle den vorgesehenen Rahmen innerhalb der Arbeit sprengen würde.

Tabelle 2.1.1.4d: Ethnische Mehrheitsanteile der Bundesländer nach Leistungsgruppen

Bundesländer in der Reihenfolge ihres Rangs bei Pisa 2003	Größte Leistungs-stärkere Gruppen nach Land der Staatsangehörigkeit	Größte Leistungs-schwächere Gruppen nach Land der Staatsangehörigkeit
1. Bayern	3,0 % Österreich 2,6 % Russische Föderation 2,0 % Polen 2,0 % Vietnam	40,4 % Türkei 7,1 % Serbien/ Montenegro 6,5 % Italien 5,6 % Griechenland
2. Sachsen	24,9 % Vietnam 7,3 % Russische Föderation	6,2 % Türkei 4,6 % Serbien/ Montenegro
3. Baden-Württemberg	1,0 % Frankreich	42,5 % Türkei 14,2 % Italien 8,3 % Serbien/ Montenegro 5,3 % Griechenland
4. Thüringen	18,1 % Vietnam 14,4 % Russische Föderation	10,3 % Serbien/ Montenegro 8,4 % Türkei
5. Schleswig-Holstein	17,9 % Vietnam 10,8 % Russische Föderation	10,4 % Serbien/ Montenegro
6. Rheinland-Pfalz	2,3 % Vietnam	40,9 % Türkei
7. Sachsen-Anhalt	17,9 % Vietnam	10,4 % Serbien/ Montenegro
8. Saarland	4,3 % Russische Föderation	32,2 % Türkei 20,1 % Italien
9. Hessen	1,9 % Iran	41,5 % Türkei
10. Niedersachsen	5,4 % Russische Föderation	39,7 % Türkei
11. Berlin	3,9 % Polen	43,4 % Türkei
12. Mecklenburg-Vorpommern	16,0 % Vietnam 7,5 % Polen 6,8 % Russische Föderation 5,0 % Ukraine	9,1 % Türkei 6,2 % Serbien/ Montenegro 5,3 % Bosnien/ Herzegowina
13. Brandenburg	15,4 % Vietnam 14,9 % Polen 9,9 % Russische Föderation 5,4 % Ukraine	7,4 % Türkei 4,2 % Serbien/ Montenegro 3,5 % Bosnien/ Herzegowina
14. Hamburg	4,1 % Iran 4,0 % Polen 3,4 % Russische Föderation	37,7 % Türkei 12,5 % Afghanistan
15. Nordrhein-Westfalen	2,0 % Russische Föderation	49,9 % Türkei 5,5 % Italien 5,4 % Serbien/ Montenegro
16. Bremen	5,3 % Russische Föderation 3,1 % Iran	49,6 % Türkei 8,1 % Serbien/ Montenegro

Die folgende Grafik unter **Abbildung 2.1.1.4 e** veranschaulicht nach demselben Schema wie in Abbildung 1 die Relation von Rangergebnissen bei Pisa 2003 in Bezug zur Höhe des Ausländeranteils nach Bundesländern. Ergänzend kommt hierbei, gemäß den Ergebnissen obiger Tabelle, der ethnische Mehrheitsanteil pro Bundesland hinzu.

Entlang der Idealgeraden sind deutliche Schwerpunkte erkennbar: Im hinteren Bereich, der die schlechten Ergebnisse bei Pisa und die hohen Ausländeranteile markiert, ballen sich vor allem Bundesländer mit türkischen Mehrheitsanteilen der ausländischen Schülerinnen und Schülern. Hier sind auch die höchsten Werte von Schülerinnen und Schülern aus der Türkei verzeichnet: Bremen mit 49,6 % und Nordrhein-Westfalen mit 49,9 %. Im vorderen Bereich der Geraden nahe dem Nullpunkt ballen sich die Bundesländer mit vietnamesischen Mehrheitsanteilen, was die zuvor beschriebenen Merkmale wie geringer Ausländeranteil und gute Pisaresultate impliziert.

Bei Brandenburg wurde neben dem vietnamesischen Mehrheitsanteil auch der Polnische benannt, weil die Differenz der beiden prozentualen Anteile in diesem Fall nur 0,5 % beträgt.

Aus der Abbildung geht ebenfalls klar hervor, dass sich im oberen Bereich der Grafik oberhalb eines x-Werts von sieben ausschließlich Bundesländer mit türkischen Mehrheitsanteilen befinden und darunter entsprechend nur Vietnamesische. Das bedeutet, dass alle Bundesländer, die einen höheren Rang als sieben bei der Auflistung der Bundesländer in der Reihenfolge des geringsten Ausländeranteils belegen, einen gruppalen ethnischen Mehrheitsanteil aus der Türkei vorweisen. Analog besitzen alle Bundesländer, die sich in der entsprechenden Rangliste auf einem Platz von sechs und weniger wieder finden, einen gruppalen ethnischen Mehrheitsanteil aus dem Vietnam. Dabei muss angemerkt werden, dass insgesamt die vietnamesischen Mehrheitsanteile wesentlich geringer ausfallen als die der Türkischen, was sich anhand der numerischen Überlegenheit der türkischen Ethnie in Deutschland insgesamt begründet.

Eine weitere Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, inwiefern sich diese ethnischen Mehrheitsanteile innerhalb des jeweiligen Bundeslandes regional verteilen. Gibt es beispielsweise konzentrierte Ballungen an bestimmten Schulen einer Region, wird sich dieser Zustand sicher hinderlich auf das Sozial- und

Lernniveau unter den Schülerinnen und Schülern auswirken. Umgekehrt wird eine ausgeglichene regionale Streuung an viele Schulen potentiell ein Problempotential einer schwierigen Schülerschaft eher entschärfen und insgesamt zu einem höheren Lernniveau führen. Dieser Faktor muss bei der Bewertung der Leistungsresultate der einzelnen Bundesländer in Bezug zu ihrem gesamtnumerischen Anteil ausländischer Schülerinnen und Schülern unbedingt berücksichtigt werden.

Um diesen Punkt zu beleuchten, müssten weiterführend detaillierte topographische Untersuchungen der Schullandschaften in Deutschland angestellt werden, wobei ein konkreter Blick auf die Zusammensetzung der Schülerschaften im Einzelnen erforderlich wäre.

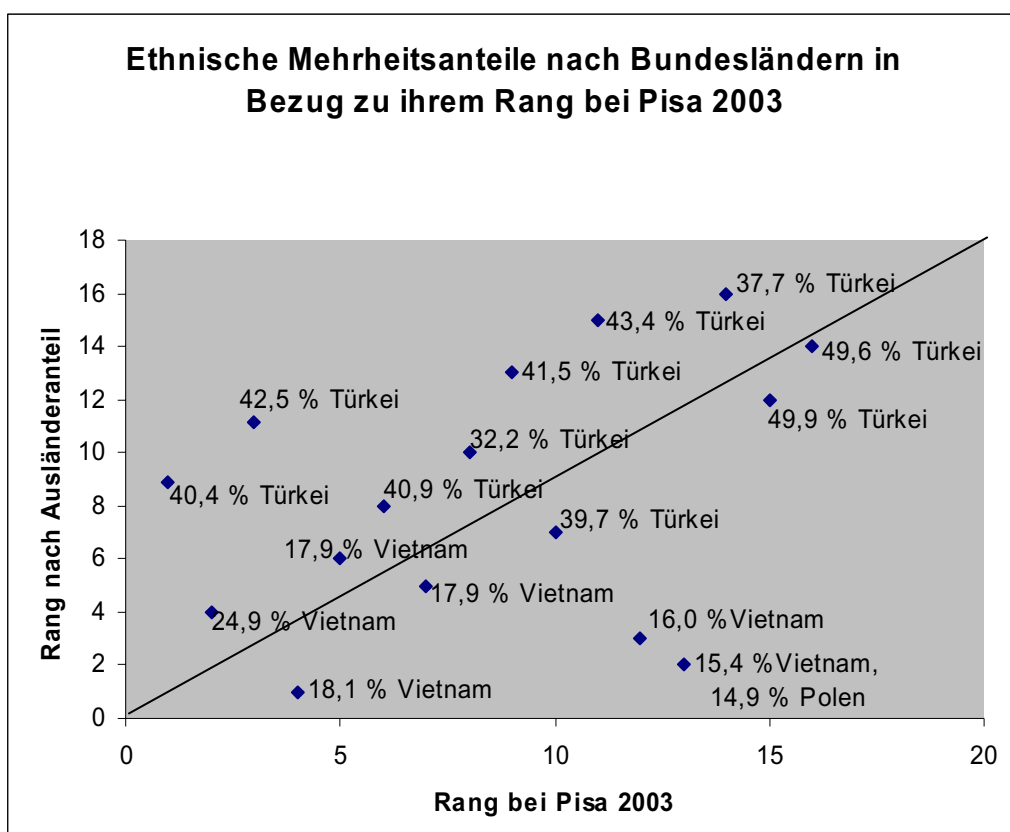


Abbildung 2.1.1.4e

2.1.1.5 Zusammenfassung

Das Kapitel 2.1.1 liefert insgesamt einen Überblick über die Verteilung verschiedener ethnischer Gruppen in Deutschland und lässt dahingehend Rückschlüsse bezüglich der migrationsspezifischen schulischen Situation in Deutschland zu.

Zunächst kann anhand der schulformspezifischen Auswertung der prozentualen Gesamtanteile ausländischer Schülerinnen und Schüler eine deutliche Differenz zwischen dem früheren Bundesgebiet und den neuen Ländern herausgearbeitet werden. Der signifikanteste Unterschied besteht darin, dass die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler an den Hauptschulen im früheren Bundesgebiet um einiges höher liegen, als in den neuen Ländern. Dagegen besuchen in den neuen Ländern wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit ein Gymnasium, was auf eine Tendenz zu stärkerer Leistungsorientierung hinweist.

Im nächsten Schritt wird ermittelt, um welche Ethnien es sich handelt, wenn bei diesen Statistiken von ausländischen Schülerinnen und Schülern die Rede ist. Die Aufschlüsselung nach ihren Staatsangehörigkeiten ergibt, dass 80,3 % aller ausländischen Schülerinnen und Schüler aus europäischen Ländern stammt, wobei die Türkei und die Russische Föderation bereits eingerechnet sind. Die Türkei stellt mit weitem Abstand die größten Anteile, weit ab gefolgt von Italien und Serbien/Montenegro. Die asiatischen Ethnien machen nach den Europäischen die nächst größten Gruppen in Deutschland aus, wobei nach der Erhebung des Statistischen Bundesamts auch z.B. der Libanon, Israel, Syrien, Jordanien, Iran, Afghanistan, Pakistan, Indien und Sri Lanka unter „Asien“ erfasst worden sind. Afrika und Amerika stellen dagegen nur noch geringe Anteile der ausländischen Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl.

In einer weiteren Differenzierung werden tendenzielle Leistungsgruppen nach ethnischer Herkunft herausgearbeitet, wobei die Fragestellung fokussiert wird, welche ethnische Gruppen an welcher Schulform der Sekundarstufe I dominieren bzw. ob solche signifikanten Mehrheitsanteile überhaupt feststellbar sind.

Dabei kann resümiert werden, dass das Gymnasium und die Hauptschule die Schulformen sind, die am meisten besucht werden und somit auch in Leistungsgruppen polarisieren. Es kristallisieren sich einige ethnische Gruppen heraus, die signifikant hohe Mehrheitsanteile an Gymnasien stellen, genauso wie

andere ethnische Gruppen sich mehrheitlich an Hauptschulen platzieren.

Festzustellen ist dabei, dass die prozentualen Mehrheitsanteile an den Hauptschulen insgesamt moderater ausfallen und auch keine so großen Differenzen unter den einzelnen Ethnien aufzeigen wie bei den gymnasialen Gruppen. Leistungsstarke Gruppen scheinen sich generell für eine gymnasiale Schullaufbahn zu entscheiden, während sich die Schülerinnen und Schüler, die weniger leistungsorientiert sind, neben der Hauptschule auch auf andere Schulformen verteilen.

Insgesamt können durchaus auch Ethnien ermittelt werden, die keine eindeutige Präferenz für eine bestimmte Schulform vorweisen, der als Mehrheitsanteil erkennbar wäre, die allgemein ausgeglichen Anteile zeigen oder die eine andere Schulform als Gymnasium oder Hauptschule bevorzugen, allerdings stellen sie im Überblick eher die Ausnahmen dar.

In der Mehrheit kristallisieren sich deutliche Präferenzen der ethnischen Gruppen für eine der beiden polarisierenden Schulformen heraus: Mittel-, west-, osteuropäische und asiatische Ethnien setzen die Schwerpunkte ihrer Mehrheitsanteile an den Gymnasien, während sich bei Nordafrikanischen Ethnien, denen des Balkangebiets bis hin zur Türkei und den südeuropäischen Ethnien ein Trend zu Mehrheitsanteilen an Hauptschulen abzeichnet.

Nach einer geschlechtsunabhängigen Ermittlung dieser ethnien-spezifischen Präferenzen für bestimmte Schulformen, zeigt die folgende Aufschlüsselung dieselben Anteile speziell für Schülerinnen. Auch hier wird untersucht, ob sich bestimmte Ethnien an Hauptschulen oder Gymnasien, als polarisierenden Schulformen, die Rückschlüsse über die Leistungsorientierung der Schülerinnen erlauben, lassen.

Anhand des nun hinzugekommenen Faktors der „Geschlechtszugehörigkeit“ können möglicherweise Rückschlüsse auf eine bestimmte kulturell bedingte Bildungserziehung einzelner Ethnien gezogen werden. Dabei sind die diesbezüglichen Daten der Schülerinnen jedoch nur bedingt aussagekräftig, weil bei Datengrundlage des Statistischen Bundesamts die entsprechende Gegendarstellung der „männlichen“ Zahlen nicht ermittelt wurde, weshalb an dieser Stelle keine Verhältnisse von Mädchen- zu Jungenanteilen aufgewogen werden können.

Generell lässt sich feststellen, dass sich die Ergebnisse stark an die geschlechtsunabhängig ermittelten Mehrheitsanteile der beiden Schulformen anlehnen. Auch bei den Mädchenanteilen zeigen sich die asiatischen Ethnien mit Ausnahme von Thailand tendenziell durch ihre verstärkten Gymnasialanteile als leistungsorientierter. Auch der Iran und Indien halten bei den Mädchen in Deutschland einen klaren Mehrheitsanteil an den Gymnasien, was auf eine gleichberechtigte Bildungserziehung dieser Ethnien schließen lässt und auch anhand des höheren gesellschaftlichen Status dieser Migranten erklärbar ist.

Der nächste Punkt thematisiert die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in ihrer prozentualen Verteilung auf die einzelnen Bundesländer und arbeitet die diesbezüglichen Unterschiede zwischen früherem Bundesgebiet und den neuen Ländern heraus. Insgesamt ist der schulische Ausländeranteil im früheren Bundesgebiet mit 11,0 % gut doppelt so hoch wie in den neuen Ländern, wo er nur 4,7 % beträgt, und sich hauptsächlich innerhalb Berlins ballt. Berlin stellt innerhalb dieser Auswertungen generell eine Sondersituation dar, weil sich dort im Vergleich zu den übrigen neuen Ländern verhältnismäßig viele Ausländerinnen und Ausländer befinden.

Weiter ergibt die Aufschlüsselung nach prozentualen Anteilen innerhalb der Bundesländern drei klar von einander abgesetzte Gruppierungen: Eine Gruppe, die außer Berlin alle Länder des neuen Bundesgebiets ausmacht, wo der schulische Ausländeranteil lediglich bei 1,6 % und weniger liegt. Eine Gruppe im Mittelbereich, deren Anteil zwischen 5,2 und 8,5 % beträgt, und eine Gruppe deren Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler 12,6 % und mehr ausmacht, worunter auch Nordrhein-Westfalen fällt.

Diese Ergebnisse führen zu der Fragestellung, inwiefern sich die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler auf die gesamtschulische Situation bzw. das Leistungsniveau in den jeweiligen Bundesländern auswirken. Anhand eines Vergleichs der bundesländerspezifischen Ergebnisse von Pisa 2003 mit der Höhe der jeweiligen Ausländeranteile sollen Rückschlüsse über eine Korrelation dieser beiden Faktoren gewonnen werden. Die Ergebnisse von Pisa geben dabei Aufschluss über das durchschnittliche schulische Leistungsniveau eines Bundeslandes. In der Hypothese wird angenommen, dass ein hoher Ausländeranteil

unter den Schülerinnen und Schülern mit einem schlechteren Ergebnis bei Pisa konform geht. Demnach müsste für die Ergebnisse gelten: Je größer der Anteil von ausländischen Schülerinnen und Schülern an der Gesamtschülerzahl, desto schlechter das Ergebnis bei Pisa.

Insgesamt wird diese Annahme mehrheitlich bestätigt, wie anhand der entwickelten Grafik 2.1.1.4c entnehmbar ist. Die Bundesländer, die der genannten Hypothese nachkommen, orientieren sich innerhalb der Abbildung entlang der eingezeichneten Idealgeraden. Dabei haben Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Berlin und Bremen als Bundesländer mit einem hohen Aufkommen ausländischer Schülerinnen und Schüler von über 12,0 % erwartungsgemäß unterdurchschnittlich schlecht abgeschnitten. Entsprechend haben Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein überdurchschnittlich gut abgeschnitten, was mit der Annahme über eine Wechselwirkung von Pisaergebnissen zu der Höhe des schulischen Ausländeranteils an der Gesamtschülerzahl korreliert.

Signifikante Abweichungen der genannten Hypothese ergaben sich bei vier Bundesländern: Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern schnitten trotz ihres geringen Ausländeranteils unterdurchschnittlich schlecht ab. Konträr dazu erreichte Baden-Württemberg, als ein Bundesland mit einem Ausländeranteil von über 12,0 %, einen überdurchschnittlichen dritten Rang im Pisa-Vergleich aller Bundesländer. Ebenfalls aus der Reihe fiel Bayern, das mit einem Anteil von 8,1 % bei den ausländischen Schülern im mittleren Segment eines bundesweiten Vergleichs rangiert und dennoch einen klaren ersten Platz bei den Pisarängen einnimmt. Diese vier divergierenden Resultate von den Regelergebnissen der sonstigen Bundesländer implizieren die Frage nach möglichen Erklärungsansätzen. Der Nachfrage, was sich bei diesen Bundesländern anders verhält, muss ein differenzierterer Blick auf die Faktoren, die zur Ermittlung von Erklärungsansätzen herangezogen werden, folgen. Die Einschätzung der schulischen Leistungseffizienz eines Bundeslandes kann nicht nur mit der absoluten Summe ausländischer Schülerinnen und Schüler erklärbar sein, sondern muss auch mit der Leistungsorientierung der einzelnen Ethnien zusammenhängen. Die zuvor auf der Basis ihrer schulformspezifischen Mehrheitsanteile ermittelten Leistungsgruppen lassen Rückschlüsse über die Leistungsniveaus der einzelnen ethnischen Schülergruppen zu. Der nächste Schritt beschreibt daher eine eingehende Analyse

der ethnischen Anteile der ausländischen Schülerinnen und Schüler eines jeden Bundeslandes. Die Zusammensetzung der ethnischen Gruppen lassen dabei Rückschlüsse über die Leistungsorientierungen der jeweiligen Schülerschaft zu und begründen möglicherweise die Resultate bei Pisa 2003.

Im Ganzen fällt auf, dass es sich bei den leistungsschwächeren Gruppen hauptsächlich um Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft handelt, was folgerichtig erscheint angesichts des dominierenden Gesamtanteils türkischer Migranten in Deutschland. Ihre Anteile fallen bei den Bundesländern, die bei Pisa 2003 schlechter abgeschnitten haben, auch umso höher aus, je negativer die Resultate bei Pisa sind. Bis auf Berlin haben zudem alle Bundesländer des alten Bundesgebiets insgesamt höhere türkische Schüleranteile als die neuen Bundesländer.

Bei den leistungstärkeren Gruppen handelt es sich mehrheitlich um Schülerinnen und Schüler aus dem Vietnam, der Russischen Föderation und Polen, die sich auch zu größeren Anteilen in den Ländern des neuen Bundesgebiets befinden. Generell schneiden also Bundesländer, deren größte ethnische Gruppierung ausländischer Schülerinnen und Schüler aus der Türkei stammt, bei Pisa eher schlecht ab, während die Bundesländer, bei denen der Vietnam diese Gruppierung ausmacht, eher gut abschneiden, was auch aus der Grafik 2.1.1.4e hervorgeht.

Ein besonderer Fokus liegt natürlich in der Betrachtung der vier abweichenden Bundesländer, wobei für Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg festgestellt werden kann, dass ihre Anteile an leistungsschwächeren Ethnien, insbesondere die aus der Türkei, etwas größer als in den übrigen Ländern des neuen Bundesgebiets ausfallen. Die Resultate von Bayern und Baden-Württemberg sind jedoch auch anhand dieser ethnischen Aufschlüsselung ihrer ausländischen Schülerschaft nicht weiter erklärbar. Mit ihren hohen Ausländeranteilen und der Mehrheit leistungsschwächerer Ethnien, zum überwiegenden Teil aus der Türkei, sind ihre positiven Ergebnisse bei Pisa zumindest nach den hier zur Erklärung herangezogenen Maßstäben nicht plausibel zu machen.

Schließlich müssen hier auch andere Faktoren, wie z.B. differente methodische Konzepte, Lehrpläne und Unterrichtsgestaltungen, sowie Überlegungen über mögliche regional konzentrierte Ballungen bzw. Streuungen der ausländischen

Schülerinnen und Schüler dieser Bundesländer in die Betrachtung mit einbezogen werden.

Zusammenfassend liefert das Kapitel 2.1 aufgrund des statistischen Überblicks Informationen über die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in ihrer Verteilung nach Schulformen in Deutschland und die diesbezüglichen Unterschiede zwischen dem alten Bundesgebiet und den neuen Ländern. Weiter werden die Herkunft nach Staatsangehörigkeiten der ethnischen Gruppen der ausländischen Schülerschaft herausgearbeitet, an welchen Schulformen sie dominieren und wie ihre Verteilung über die einzelnen Bundesländer aussieht.

Im Ganzen kann eine Einschätzung der Frage getroffen werden, inwiefern sich ein hoher Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl problematisch auf die schulische Leistungseffizienz eines Bundeslandes auswirken kann und ob eine begründete Basis besteht, in diesem Zusammenhang von problematischen Zuständen zu sprechen.

Dass ein hoher schulischer Ausländeranteil nicht zwangsläufig immer zu einer schlechten schulischen Leistungsbilanz führen muss, konnte bereits in anderen Fällen evaluiert werden. Ein repräsentatives Beispiel liefert in diesem Zusammenhang Kanada, als ein Einwanderungsland mit hohen Ausländeranteilen, das es dennoch an die Spitze im internationalen Pisa-Ranking geschafft hat.

„Kinder aus sozial schwachen Familien werden besser gefördert, ganz gleich ob Einwanderer oder nicht. In Deutschland dagegen, so die Schlussfolgerung aus Pisa, hängen die schulischen Leistungen entscheidend von der sozialen Herkunft ab.“¹⁷

Im Vergleich von Pisa 2003 schneiden elf von 16 deutschen Bundesländern im Pisa-Ranking schlechter ab als die schlechteste kanadische Provinz.

Der enorme kanadische Schulerfolg erklärt sich jedoch nicht nur alleine durch eine starke Binnendifferenzierung im Unterricht, das obligatorische Training sozialer Kompetenzen und des respektvollen Umgangs im Miteinander, sowie dem hohen Identifikationsverständnis von Lehrer- wie Schülerschaft mit ihrer Schule. Es herrscht ein strengeres Konzept von Fördern und Fordern, das nicht nur die Schülerinnen und Schüler betrifft, sondern auch die Lehrer. Wer die Erwartungen des Schulleiters auf Dauer nicht erfüllt, muss mit Konsequenzen rechnen, die vor einer Kündigung nicht

¹⁷ Wiarda, Jan-Martin: Fremd ohne Frust. In: Die Zeit. Nr. 33 vom 11.08.2005.

halt machen. Zudem betreibt Kanada seit Jahrzehnten eine rigide Einwanderungspolitik und sucht sich seine Einwanderer nach ökonomischen Gesichtspunkten aus, wodurch sich die Migranten mit anderer Perspektive in der Gesellschaft bewegen und integrieren.

Ansätze, dass auch die schulische Struktur Deutschlands, nicht zuletzt durch Pisa initiiert, im Umbruch ist, können an einigen Indizien festgestellt werden. Es findet eine verstärkte Orientierung an den Vorbildern anderer Länder statt, wie z.B. an offeneren Unterrichtskonzepten und einem verstärkten Trend zur Ganztagschule nach skandinavischem Ideal oder der Erprobung von Schulinspektoren nach holländischem Vorbild, die in einer externen Evaluation das Entwicklungs- und Verbesserungspotential einer Schule anregen sollen.

Auch eine Angleichung der Schulpolitik der einzelnen Länder auf Bundesebene ist feststellbar, die nicht zuletzt durch den Beschluss für das Zentralabitur zu einer besseren Vergleichbarkeit und einheitlichen Leistungszielen führen soll. Viele Maßnahmen der Kultusminister, wie die Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule, das Einführen zentraler Prüfungen oder das Setzen von Bildungsstandards werden sich allerdings erst langfristig auswirken.

2.1.2 Topografische Studie der Düsseldorfer Schulen

„Unser Kind soll nicht auf eine Schule gehen, in der so viele Ausländer sind!“ – Dies ist eine Meinung, mit der man häufig konfrontiert wird, wenn man mit deutschen Eltern über die Schulwahl für ihre Kinder ins Gespräch kommt.

Bestimmte stereotype Vorstellungen scheinen mit dieser Aussage über das Sozial- und Lernniveau an Schulen mit hohem Ausländeranteil verbunden zu sein.

Umgekehrt stellt sich die Frage welche Schwerpunkte Eltern mit Migrationshintergrund bei der Schulauswahl für ihre Kinder setzen. Werden dabei beispielsweise in besonderem Maße Schulen mit speziellen Aufbau- und Förderprogrammen bevorzugt oder eher welche, an denen bereits viele Schüler derselben ethnischen Herkunft sind? Diesen Intentionen in einer detaillierten Elternbefragung nachzugehen wird jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Vielmehr soll versucht werden einen Zusammenhang aufzuzeigen zwischen Schulformangebot, Schulwahl und der Wegbereitschaft, zu einer solchen Schule durch distanzbedingten Mehraufwand zu gelangen.

Das Anliegen diese Fragestellung in einem ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit zu erörtern, ergab sich aus der Sichtung der Tabellen des Statistischen Bundesamtes¹⁸ zur Situation ausländischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. In den detaillierten Tabellen finden sich Informationen über die Staatsangehörigkeiten der ausländischen Schüler und ihrer prozentualen Verteilung auf die verschiedenen Schulformen in Gesamtdeutschland, sowie eine bundeslandspezifische Aufschlüsselung des schülerbezogenen Ausländeranteils und deren schulformgebundener Aufteilung. Neben der erwartungsgemäßen Bestätigung der üblichen Hypothesen, dass der Anteil ausländischer Schüler an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen besonders hoch ist, ergaben sich aus der Analyse der Tabellen einige Überraschungen, wie z. B. signifikant hohe Anteile von ausländischen Schülern an Gymnasien besonders in den östlichen Bundesländern (siehe Kapitel 2.1.1).

Um diese unterschiedlichen Ergebnisse über die Wahl einer bestimmten Schulform besser einordnen und bewerten zu können, soll im folgenden Kapitel eine

¹⁸ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04: www.destatis.de/print.php, 13.07.2005

exemplarische Kurzanalyse des Düsseldorfer Schulgebietes mittels einer Befragung, der für diese Untersuchung relevanten Schulformen, erfolgen.

Folgende Überlegungen stehen dabei im Vordergrund: Führt diese Segregation der Kinder durch entsprechende Schulwahl der Eltern zu einer Gettoisierung der Schulen? Inwiefern spielt das soziale Einzugsgebiet einer Schule dabei eine Rolle? Diese Erhebung soll sich exemplarisch mit der diesbezüglichen Situation an Schulen in Düsseldorf auseinandersetzen. Ziel soll es sein eine repräsentative Typografie des Stadtgebietes zu erstellen, um zunächst eine Übersicht zu gewinnen, welche Schulformangebote es gibt und von welcher Klientel sie aus welchem Einzugsgebiet wahrgenommen werden. Diese Topografie soll gleichermaßen einen ersten Überblick über die schulische Situation in Düsseldorf für die späteren Befragungen der sozialen Probleme an diesen Schulen liefern.

2.1.2.1 Entwicklung der Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragestellungen dieser empirischen Erhebung haben sich anhand der Auswertung der statistischen Informationen (siehe Kapitel 2.1.1) über die schulische Situation in Gesamtdeutschland generiert. Nachdem dort Ergebnisse über die schulspezifische Verteilung von ausländischen Schülerinnen und Schülern, ihren ethnischen Herkunft und den spezifischen Präferenzen für bestimmte Schulformen einzelner ethnischer Gruppen herausgearbeitet wurden, stellt sich die Frage, wie die entsprechenden Verteilungen im kleineren regionalen Rahmen in Nordrhein-Westfalen aussehen. Die Stadt „Düsseldorf“ ist dabei exemplarisch ausgewählt worden, um auch im Detail verbessert Hinweise auf diesbezügliche Segregationstendenzen aufzuzeigen, was im statistischen Analyseteil zwar vermutet, jedoch nicht untersucht werden kann, weil dort nur überregionale Informationen vorliegen. Zudem bietet sich Düsseldorf als Lokalität für diese Untersuchung an, damit bereits ein Überblick der migrationsspezifischen Situation der hiesigen Schulen für die spätere qualitative Untersuchung bezüglich der besonderen Probleme heterogener Schülergruppen gewonnen werden kann. Anhand der Ergebnisse der ersten Umfrage kann dann bereits eine Auswahl über die daran teilnehmenden Schulen mit hohen Anteilen einer ethnisch heterogenen Schülerschaft getroffen werden kann. Da dieses Problemfeld nicht explizit auf Schülerinnen und Schüler mit

einer ausländischen Staatsangehörigkeit beschränkt bleibt, ist in der Untersuchung im Folgenden von einer Schülerschaft mit familiärem Migrationshintergrund die Rede, was auch Schülerinnen und Schüler impliziert, die in einer späteren Generation in Deutschland leben oder von denen nur ein Elternteil nach Deutschland emigriert ist. Entsprechend steht bei dieser Erhebung die Frage im Vordergrund, wie die Verteilung dieser Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Schulformen und besonderen Bildungsangeboten aussieht. Dahinter steht die Überlegung, ob Schulen mit speziellen Profilen einen stärkeren Zulauf erhalten und ob bezirksbezogene Ballungen existieren.

Die schulbezogene topografische Übersicht soll im Ergebnis zeigen, wie das soziale Einzugsgebiet einer Schule aussieht, von welchen größeren ethnischen Gruppen das Schulklientel gestellt wird, und in welcher Größenordnung Schülerinnen und Schüler **mit** und **ohne** Migrationshintergrund eine erhöhte Wegbereitschaft auf sich nehmen, um zu einer bestimmten Schule zu gelangen.

Die Ermittlungen und Hypothesen behandeln dabei folgende Fragestellungen:

- Wie sieht die generelle Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach den angebotenen Schulformen aus? Inwieweit spielen dabei besondere Bildungsangebote oder Schulprofile eine Rolle? Gibt es diesbezügliche Hinweise auf Ballungen bzw. Segregationstendenzen?
- Welche Ethnien machen die dominierenden Gruppen unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund aus? Wie gestaltet sich die Streuung der einzelnen Ethnien nach Schulformen? Gibt es Hinweise auf diesbezügliche Ballungen?
- Inwiefern wirkt sich die stadtteilbezogene Lage einer Schule auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Höhe des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus? Nimmt das soziale Einzugsgebiet einer Schule Einfluss auf das Pendlerverhalten der Schülerschaft?

Um die prozentualen Anteile ermitteln zu können und diese später in Verhältnisse zueinander zu setzen, werden im Fragebogen ausschließlich nach absoluten Zahlen gefragt. Die Schulen geben zunächst ihre Schulform und Anschrift an, damit die

Ergebnisse später einem bestimmten Bildungsweg und einer entsprechenden Lage bzw. Einzugsgebieten zugeordnet werden können.

- Die erste Frage ermittelt die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler einer Schule, damit ein Eindruck über die Größe der Schule bestimmt werden kann.
- Die zweite Frage ermittelt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit familiärem Migrationshintergrund, die im Bezug zur Gesamtschülerzahl Auskunft über das entsprechende numerische Verhältnis von Schülerinnen und Schülern **mit** und **ohne** Migrationshintergrund zueinander gibt.
- Die dritte Frage ermittelt, ob es an einer Schule dominierende ethnische Gruppen gibt, und, wenn ja, zu welchen Anteilen diese präsent sind. Anhand dieser Angaben können Rückschlüsse auf diesbezügliche Ballungen, bestimmte Präferenzen einer ethnischen Gruppe für eine bestimmte Schule und gruppenbezogene Verhältnisse zueinander eingeschätzt werden.
- Die vierte Frage ermittelt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler **mit** Migrationshintergrund, die einen Schulweg von über 2,0 km bei Grundschulen und von über 3,5 km im Sekundarbereich auf sich nehmen, um zu einer Schule zu gelangen. Die km-Angaben generieren sich aus den Grenzen des Schokotickets, als einer regionalen Schülerfahrkarte, deren Kosten die Schülerinnen und Schüler erstattet bekommen, sofern sie mindestens in der angegebenen Distanz zu der gewählten Schule wohnhaft sind und keine andere Schule derselben Schulform näher gelegen ist. Dieser Aspekt ist für die gegebene Fragestellung unerheblich, allerdings bietet es sich an nach diesen Zahlen zu fragen, da die Schülerinnen und Schüler, die diese km-Grenzen stellen als Pendler gewertet werden, und die Schulen in der Regel entsprechende interne Statistiken darüber führen. Für die gegebene Fragestellung kann daran ermittelt werden, wie hoch die generelle Pendelbereitschaft der Schülerinnen und Schüler **mit** Migrationshintergrund ist, und ob sie sich an bestimmten Bildungsangeboten festmacht.
- Die fünfte und letzte Frage ermittelt analog zur vierten die Anzahl der Schülerinnen und Schüler **ohne** Migrationshintergrund, die einen Schulweg von über 2,0 km bei Grundschulen und von über 3,5 km im Sekundarbereich auf sich nehmen, um zu einer Schule zu gelangen. Auch hier sollen

Rückschlüsse über die Pendelbereitschaft der Schülerinnen und Schüler **ohne** Migrationshintergrund gewonnen werden und betrachtet werden, ob diese mit speziellen Bildungsangeboten korreliert.

Schulform:
Schulanschrift:
(ggf. als Stempel)
.....

Bitte beantworten Sie folgende Fragen in absoluten Zahlen:

1. Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen Ihre Schule insgesamt?

.....

2. Wie viele davon haben einen familiären Migrationshintergrund?
(Sollten Ihnen hierüber keine absoluten Zahlen vorliegen, geben Sie bitte eine
Einschätzung.)

.....

3. Gibt es dabei dominierende ethnische Gruppen? Wenn ja, welche und zu
welchen Anteilen? (Sollten Ihnen hierüber keine absoluten Zahlen vorliegen,
geben Sie bitte eine Einschätzung.)

.....

.....

.....

4. Wieviele der Schülerinnen und Schüler **mit** Migrationshintergrund nehmen
einen Schulweg von über 2,0 bzw. 3,5 km Länge und mehr auf sich, um zu
Ihrer Schule zu gelangen?

.....

5. Wieviele der Schülerinnen und Schüler **ohne** Migrationshintergrund nehmen
einen Schulweg von über 2,0 bzw. 3,5 km Länge und mehr auf sich, um zu
Ihrer Schule zu gelangen?

.....

Bei der Auswertung dieser Fragen sollen mehrere Hypothesen untersucht werden. Es wird in Bezug auf die schulische Streuung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund angenommen, dass Ballungen bzw. Segregationstendenzen hinsichtlich der Schulformen, der Ethnien und der Einzugsgebiete je nach Lage der Schule existieren. Nach dieser Vermutung müsste der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Sekundarbereich an den Hauptschulen höher sein als derselbe an den Gymnasien. Entsprechend besuchen nach der Hypothese mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Schulen in Stadtteilen mit einer tendenziell geminderten Qualität als in Stadtteilen von höherer Qualität. Weiter wird in Bezug auf die Pendelbereitschaft der Schülerinnen und Schüler angenommen, dass diese gerade bei den Deutschen besonders ausgeprägt ist. Es wird prognostiziert, dass in diesem Fall die Wahl eines ausgesuchten Bildungsangebotes, wie z.B. Montessoripädagogik oder ein bilingualer Zweig, von den Eltern eher unterstützt wird. Außerdem scheinen hier eher stereotype Vorstellungen über das schlechtere Lern- und Sozialniveau an Schulen mit hohen Ausländeranteilen vorzuherrschen, weswegen die Tendenz gegeben ist, das Kind eher auf einen weiteren Schulweg zu schicken, als es an einer Schule mit einer ethnisch heterogenen Schülerschaft anzumelden. Entsprechend müssten die Pendlerzahlen von deutschen Schülerinnen und Schülern an Schulen in gutsituierte Stadtgebiete höher ausfallen als in problematische, da hier insgesamt ein niedriger Ausländeranteil einhergehend mit verbessertem Lern- und Sozialklima vermutet wird. Zudem wird angenommen, dass die Pendlerzahlen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund weniger abhängig vom sozialen Einzugsgebiet einer Schule nach ihrer Lage im Stadtgebiet zu betrachten sind, sondern vielmehr von besonderen Förderangeboten die eine Schule bietet, wie z.B. speziellen Aufbau- und Förderprogrammen.

Würden diese Hypothesen in der Auswertung der Untersuchung bestätigt, wäre das ein Beleg diesbezüglicher Segregationstendenzen mit der Tendenz zu schulischer Ghettoisierung. Generell muss dabei auch beachtet werden, ob sich die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gleichmäßig auf mehrere Schulen verteilen, oder ob dabei nur einige wenige Schulen extrem hohe Werte verzeichnen. Die Vermutung wäre, nach der Betrachtung der Pisa-Ergebnisse in Kapitel 2.1.1.4, wo von der Beeinträchtigung solcher Ballungen auf das

Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler ausgegangen wird, dass gerade diese Schulen besonders aufgrund der Heterogenität der Schülergruppen besonders problembelastet sind.

2.1.2.2 Vorgehensweise und Methoden

Wie bereits dargestellt umfasst das Untersuchungsgebiet die Schulen der Stadt Düsseldorf. Die Gesamtzahl der Schulen in Düsseldorf beträgt 165, wobei Berufskollegs nicht eingerechnet wurden.

Düsseldorf unterhält 90 Grundschulen, davon 44 städtische, 37 städtisch-katholische, fünf städtisch-evangelische, drei städtische Montessorigrundschulen und eine städtische Tagesgrundschule. Im Sekundarbereich I werden 13 städtische Realschulen und 14 Hauptschulen betrieben, wobei von letzteren elf städtische, zwei katholische und eine Montessorihauptschule bestehen. Der Sekundarbereich I/II umfasst 21 Gymnasien, davon 17 städtische, vier privat-konfessionelle, zwei Montessorigymnasien und ein Aufbaugymnasium. Weiterhin gibt es fünf Gesamtschulen, wovon vier städtische und eine privat-konfessionell ausgerichtet ist. 17 Sonderschulen unterschiedlichster spezialisierter Ausrichtungen stehen aufgrund ihres großen Einzugsbereiches unter der Trägerschaft des Landschaftsverbandes. Darüber hinaus besteht unter privater Trägerschaft eine französische Schule, eine International School, eine japanische Schule und eine freie Waldorfschule, die jedoch aufgrund des festgelegten Klientels für diese Untersuchung nicht einbezogen werden. Ebenfalls nicht berücksichtigt werden Kollegschulen, da sie ausschließlich auf den Sekundarbereich II zur Erlangung der Hochschulreife auf dem zweiten Bildungsweg ausgerichtet sind. Diese Untersuchung soll sich, um einen repräsentativen gesellschaftlichen Querschnitt zu zeigen, auf die gängigen Schulformen des ersten Bildungswegs, unter denen sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler für eine Schullaufbahn entscheidet, beschränken und Schulen mit einer speziell ausgerichteten Pädagogik oder festgelegten Zielgruppen außer acht lassen.

Die Düsseldorfer Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschulen und Gymnasien erhalten per Briefpost jeweils einen Fragebogen mit fünf Fragestellungen, welcher

bereits in Kapitel 2.1.2.1 dargestellt wurde. Der Fragebogen wurde gemäß **Tabelle 2.1.2.2.a** insgesamt an 161 Schulen in folgender Aufschlüsselung verschickt: 90 Grundschulen, 14 Hauptschulen, 13 Realschulen, 5 Gesamtschulen, 21 Gymnasien und 17 Sonderschulen. Davon haben 33 Grundschulen, 5 Hauptschulen, 5 Realschulen, 2 Gesamtschulen, 5 Gymnasien und 6 Sonderschulen den Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet. Insgesamt haben also 56 Schulen an der Befragung teilgenommen, was einem gesamtprozentualen Rücklauf von 35,0 % entspricht und eine angemessene Repräsentativität der Ergebnisse sicherstellt.

Tabelle 2.1.2.2.a: Statistische Aufschlüsselung der Fragebogenerhebung

Schulform	Anzahl der <u>versendeten</u> Fragebögen	Anzahl der <u>rückläufigen</u> Fragebögen	Prozentualer Anteil des Rücklaufs
Grundschule	90	33	36,7 %
Hauptschule	14	5	35,7 %
Realschule	13	5	38,5 %
Gesamtschule	5	2	40,0 %
Gymnasium	21	5	23,8 %
Sonderschule	17	6	35,3 %
Insgesamt	160	56	35,0 %

Die beantworteten Fragebögen dieser Schulen bilden die Grundlage der Auswertungen in Kapitel 2.1.2.3.

Um die Lagen der Schulen im Stadtbezirk und ihr Einzugsgebiet einschätzen zu können, wurde folgende Einteilung der Düsseldorfer Stadtteile in drei Kategorien getroffen: „Stadtgebiete höherer Qualität“, „Stadtgebiete geminderter Qualität“ und „gemischte Stadtgebiete“.

Die Grundlage für diese Einteilung basiert auf Faktoren, wie der Infrastruktur, der Freizeit- und Wohnqualität, den durchschnittlichen Mietpreisen und der allgemeinen Attraktivität eines Bezirks. Dabei sollen diese Kategorisierungen nicht in Pauschalisierungen abdriften, sondern lediglich die Tendenzen des durchschnittlichen Klientels eines Stadtteils aufzeigen. Es ist zu bedenken, dass jeder Stadtteil auch Gebiete umfasst, die mehr der einen oder der anderen Richtung

entsprechen, daher ist im Folgenden vom durchschnittlichen Gesamteindruck nach den bereits genannten Kriterien die Rede.

Als typisches Beispiel für ein Stadtgebiet geminderter Qualität würde „Reisholz“ gelten. Die unvorteilhafte Lagezugehörigkeit zu einem großen Industriegebiet, die ungünstige Verkehrsanbindung, eine mangelhafte Infrastruktur und geringe Freizeit- und Wohnqualität machen den Stadtteil insgesamt unattraktiv. Entsprechend günstig sind die Mieten, und viele Sozialwohnungen ziehen ein Klientel an, was nur ein geringes Einkommensvolumen aufweist. Zudem sind in Reisholz überdurchschnittlich viele Migranten arabischer und türkischer Herkunft ansässig.

Der linksrheinische Stadtteil „Oberkassel“ wäre hingegen exemplarisch für die Einteilung zu einem Stadtgebiet höherer Qualität zu sehen. Die attraktive Lage in Rheinnähe impliziert eine hohe Freizeitqualität in Bezug auf Nähe zu Spazier- und Fahrradstrecken, Garten- und Grillanlagen, sowie großen Grünflächen. Gepflegte Häuser mit teilweise idyllischen Aussichten rechtfertigen hohe Miet- und Grundstückspreise. Die günstige Verkehrsanbindung an die nahe gelegene Stadtmitte auf der anderen Rheinseite garantiert die Nähe zu kulturellen Angeboten und vielfältigen Einkaufsmöglichkeiten ohne den Stadtteil selbst mit einem erhöhten Verkehrsaufkommen zu belasten. Darüber hinaus bietet Oberkassel selbst ein zentral gelegenes Einkaufszentrum, was neben dem obligatorischen Lebensmittelsektor auf exklusivere spezialisierte Händler, und ein vielfältiges Gastronomie- und Unterhaltungsangebot ausgerichtet ist.

Diese zwei Beispiele sollen die Extreme der qualitativen Stadtgebiete veranschaulichen und deutlich machen, worin die diesbezüglichen Unterschiede bestehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Klientel dieser Stadtteile in erster Linie über die Mietpreise und Lebenshaltungskosten reguliert. Die Stadtgebiete „gemischter Qualität“ befinden sich außerhalb dieser Extreme und weisen durchschnittlich durchwachsende Wohngebiete auf ohne weder besonders attraktiv noch besonders unattraktiv zu sein.

Die Einordnung der Schulen innerhalb dieser Lagegruppen ist notwendig, um später Aussagen über das durchschnittliche Schülerklientel einer Schule treffen zu können und die Lage im Stadtgebiet in Beziehung zum Pendlerverhalten der Schülerinnen und Schüler setzen zu können.

- Das „**Stadtgebiet geminderter Qualität**“ umfasst die Stadtteile: Garath, Flingern, Eller, Bilk, Stadtmitte, Reisholz, Rath, Hassels, Holthausen und Wersten.
- Das „**Stadtgebiet höherer Qualität**“ umfasst die Stadtteile: Niederkassel, Angermund, **Grafenberg**, Oberkassel, Kaiserswerth, Wittlaer und Lörick.
- Das „**gemischte Stadtgebiet**“ umfasst die Stadtteile: Unterrath, Mörsenbroich, Gerresheim, Flehe, Urdenbach, Pempelfort, Unterbilk, Benrath, Friedrichstadt, Golzheim und Altstadt.

Diese Einteilung erhebt keinen Anspruch auf die vollständige Erfassung aller Stadtteile Düsseldorfs, sondern trifft lediglich Aussagen zu den Stadtlagen der Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben. Generell kann in Düsseldorf aber auch von einem Nord-Süd-Gefälle gesprochen werden, wobei man grob von den Stadtgebieten „höherer Qualität“ im Düsseldorfer Norden, einem „qualitativ gemischten“ Gebiet in der Mitte und einem Stadtgebiet niederer Qualität im Süden der Stadt ausgehen kann. Pauschal sind auch die Lagen in Rheinnähe und in den östlichen Randbezirken von Düsseldorf als Gebiete „höherer Qualität“ einzustufen.

2.1.2.3 Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 2.1.2.1 erläutert, sollen die Erhebungen hinsichtlich verschiedener komprimierter Fragekomplexe ausgewertet werden. Diverse Tabellen veranschaulichen die Ergebnisse hinsichtlich der entsprechend ausgewählten Faktoren, wobei z.T. geringe Abweichungen der Zahlen durch Rundungen möglich sind.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen

In **Tabelle 2.1.2.3.a** wird die durchschnittliche Verteilung der Gesamtschülerzahl auf die einzelnen Schulformen, sowie die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach den Daten aus der vorliegenden Untersuchung dargestellt. In Klammern sind neben den Durchschnittszahlen von Migranten und Nichtmigranten zu einer verbesserten Einschätzung die

durchschnittlichen prozentualen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund an der jeweiligen Gesamtschülerzahl angegeben.

Bei den Grundschulen beträgt die durchschnittliche Gesamtschülerzahl 218, wovon durchschnittlich 68 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und 150 Nichtmigranten verzeichnet sind, womit die Schülerschaft ohne eindeutig Migrationshintergrund überwiegt. Bei den durchschnittlichen 309 Hauptschülern verhalten sich die Zahlenverhältnisse von Migranten zu Nichtmigranten ausgeglichen zueinander. Bei den Realschulen dagegen überwiegen bei einer durchschnittlichen Gesamtschülerzahl von 531 die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Die Gesamtschulen stellen als größte Schulsysteme eine Durchschnittsschülerzahl von 1187 und zeigen durchschnittlich relativ ausgeglichene Verhältnisse von Migranten zu Nichtmigranten mit einer leichten Tendenz zu mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

Bei den Gymnasien ist bei einer durchschnittlichen Gesamtschülerzahl von 953 am deutlichsten ein ungleiches Verhältnis zwischen Migranten und Nichtmigranten erkennbar. Die durchschnittliche Anzahl der Schülerschaft mit Migrationshintergrund beträgt lediglich 160, wogegen die Durchschnittsanzahl der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund 792 beträgt.

Auch bei den Sonderschulen, als kleinsten Schulsystemen mit einer Durchschnittsschülerzahl von 187, zeigt sich eine deutliche Tendenz zu mehr Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

Insgesamt sind damit die Erwartungen bestätigt worden, die bereits auf der Grundlage der Statistischen Auswertungen für Gesamtdeutschland in Kapitel 2.1.1 gemacht worden sind. Vor allem die durchschnittlichen Werte eines Gymnasiums bestätigen mit ihren erheblichen Differenzen die Vermutungen hinsichtlich der Segregationstendenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Überraschend ist neben den relativ ausgeglichenen Verhältnissen von Migranten und Nichtmigranten an Hauptschulen, wo für die Migranten höhere Anteile an der Gesamtschülerzahl vermutet worden wären, die hohe Durchschnittsanzahl der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund an Realschulen.

Tabelle 2.1.2.3.a: Die durchschnittliche Gesamtschülerzahl und die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen

Schulform	Durchschnittliche Gesamtschülerzahl	Durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler <u>mit</u> Migrationshintergrund	Durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler <u>ohne</u> Migrationshintergrund
Grundschule	218	68 (31,6 %)	150 (68,4 %)
Hauptschule	309	134 (42,1 %)	175 (57,9 %)
Realschule	531	145 (27,7 %)	386 (72,3 %)
Gesamtschule	1187	546 (46,5 %)	641 (53,5 %)
Gymnasium	953	160 (20,3 %)	792 (79,7 %)
Sonderschule	187	53 (30,7 %)	124 (69,3 %)

Die Anteile von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit von der qualitativen Lage der Schule im Stadtgebiet

Insgesamt richtet sich die regionale Verteilung der teilnehmenden Schulen im Düsseldorfer Stadtgebiet nach der bereits erläuterten Einteilung in qualitativ differierende Bezirke. Dabei liegen insgesamt 42,9 % der teilnehmenden Schulen in Bezirken geminderter Qualität, 41,1 % in gemischten Gebieten und 16,1 % in Stadtgebieten höherer Qualität.

Wie die Untersuchungsergebnisse in **Tabelle 2.1.2.3.b** zeigen, verhalten sich die Schüleranteile von Migranten und Nichtmigranten noch recht ausgeglichen zueinander, wenn der Einzugsbezirk einer Schule in einem Wohngebiet niedriger Qualität liegt. Der Anteil der Migranten an der Gesamtschülerzahl beträgt in dieser Lage 44,9 % und der Anteil der Nichtmigranten an der Gesamtschülerzahl 55,1 % . Besonders extrem verhalten sich diese Anteile bei Schullagen in Gebieten höherer Qualität zueinander. Dort beträgt der prozentuale Anteil der Migranten an der Gesamtschülerzahl nur 9,0 % und der entsprechende Anteil der Nichtmigranten dagegen 91,0 %. Auch in den gemischten Schullagen Düsseldorfs spaltet sich das Verhältnis auf: Der Anteil der Nichtmigranten an der Gesamtschülerzahl liegt hier bei 74,4 % und der der Migranten bringt dagegen lediglich 25,6 % auf. Diese Verhältnisse implizieren deutliche Hinweise auf schulische Segregation innerhalb des Stadtgebiets in Abhängigkeit von der Lage und dem Einzugsgebiet einer Schule. Erweitert man die Betrachtung der Verhältnisse von den prozentualen Anteilen der Migranten und Nichtmigranten an der Gesamtschülerzahl in Abhängigkeit von der

Lage der Schule im Stadtgebiet um eine Aufschlüsselung der jeweiligen Verhältnisse nach ihren Schulformen, bestätigen sich die Segregationstendenzen auch in der Wahl der Schulformen.

Tabelle 2.1.2.3.b: Prozentualer Anteil der Migranten und Nichtmigranten an der Gesamtschülerzahl in Abhängigkeit von der qualitativen Lage der Schule im Stadtgebiet

Lage der Schule im Stadtgebiet	Prozentualer Anteil der <u>Migranten</u> an der Gesamtschülerzahl	Prozentualer Anteil der <u>Nichtmigranten</u> an der Gesamtschülerzahl
Stadtgebiet geminderter Qualität	44,9 %	55,1 %
Stadtgebiet höherer Qualität	9,0 %	91,0 %
Stadtgebiet gemischter Qualität	25,6 %	74,4 %

Die präferierten Schulformen der Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit von der qualitativen Lage der Schule im Stadtgebiet

Die **Tabelle 2.1.2.3.c** zeigt die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen in Abhängigkeit von der Lage der Schule im Stadtgebiet. In den Spalten, wo keine Werte angegeben sind, wurden hinsichtlich der ausgewählten Faktoren keine Ergebnisse in dieser Befragung erzielt. Die prozentualen Anteile bezeichnen Mittelwerte, also die durchschnittlichen Bilanzen pro Schulform.

Besonders signifikante Resultate hinsichtlich von Ballungstendenzen zeigen dabei die Grundschulen, die Gesamtschulen und die Gymnasien.

Während sich bei den Grundschulen die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl in Stadtgebieten geminderter Qualität mit Durchschnittswerten von 50,1 % und 49,9 % noch sehr ausgeglichen zueinander verhalten, spalten sich diese Verhältnisse bei Grundschulen in gemischten Stadtlagen und denen höherer Qualität deutlich auf. Der Anteil von Migranten an der Gesamtschülerzahl liegt an einer Grundschule innerhalb eines Stadtgebiets höherer Qualität durchschnittlich nur bei 7,9 %, wogegen der entsprechende Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund 92,1 % beträgt. Bei einer Grundschule in gemischter Stadtlage zeigt sich dieselbe Tendenz, allerdings nicht in derart ausgeprägter Form wie bei der Stadtlage höherer

Qualität. Dort beträgt der durchschnittliche Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 19,2 % und der entsprechende Anteil ohne Migrationshintergrund 80,8%.

Die Werte der Gesamtschulen deuten in dieselbe Richtung, sind dabei aber noch prägnanter. Hier überwiegen an den Schulen in Stadtgebieten geminderter Qualität mit 65,0 % die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und an Gesamtschulen in gemischten Stadtlagen hält die Schülergruppe ohne Migrationshintergrund mit 72,0 % die klare Mehrheit.

Bei den Gymnasien überwiegen unabhängig von der Lage der Schule im Stadtgebiet die Anteile der Nichtmigranten, was vorangegangene Vermutungen bestätigt, dass generell weniger Migranten an Gymnasien im früheren Bundesgebiet zu finden sind. Am deutlichsten ist das Missverhältnis an den Gymnasien in Stadtgebieten höherer Qualität erkennbar.

Dort beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt nur 12,2 %, wogegen der der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund 87,7 % ausmacht.

Bei den Hauptschulen bestätigt sich die Tendenz, die sich auch schon bei den Grundschulen abgezeichnet hat, dass die Verhältnisse in qualitativ geminderten Schullagen noch relativ ausgeglichen zueinander stehen, und die Segregationstendenz erst in gemischten Schullagen deutlicher wird, wo die Nichtmigranten mit 62,1 % in der Überzahl sind.

Bei den Realschulen sind die Werte bei den Anteilen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund sowohl bei einer Schullage innerhalb eines Gebiets niedriger Qualität mit 70,1 %, als auch in einer gemischten Lage mit 72,9 % deutlich höher als die Anteile der Schülerschaft mit Migrationshintergrund. Dies begründet sich daher, dass die Zahlen von Schülern mit Migrationshintergrund bei den teilnehmenden Realschulen insgesamt sehr gering ausfallen, und die deutschen Schüler bei diesen Schulen die klare Mehrheit ausmachen. Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich bei der Betrachtung der Werte für die Sonderschulen. Auch hier überwiegen unabhängig von der Lage der Schule im Stadtgebiet die Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, weil sie an den teilnehmenden Sonderschulen dieser Befragung auch insgesamt die Mehrheit stellen.

Tabelle 2.1.2.3.c: Die durchschnittlichen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen in Abhängigkeit von der qualitativen Lage der Schule im Stadtgebiet

Schulform	Mittelwerte	Lage in einem Stadtgebiet geminderter Qualität	Lage in einem Stadtgebiet höherer Qualität	Lage in einem gemischten Stadtgebiet
Grundschule	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	50,1 %	7,9 %	19,1 %
	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	49,9 %	92,1 %	80,8 %
Hauptschule	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	48,4 %	---	37,9 %
	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	51,6 %	---	62,1 %
Realschule	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	29,9 %	---	27,1 %
	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	70,1 %	---	72,9 %
Gesamtschule	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	65,0 %	---	28,0 %
	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	35,0 %	---	72,0 %
Gymnasium	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	25,3 %	12,2 %	26,0 %
	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	74,7 %	87,7 %	74,0 %
Sonderschule	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	27,3 %	---	37,5 %
	Prozentualer Anteil der Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	72,7 %	---	62,5 %

Um diese schulischen Ballungen von Migranten und Nichtmigranten hinsichtlich der Lage einer Schule im Stadtgebiet teilweise zu erklären, wird vermutet, dass in Stadtgebieten geminderter Qualität der Anteil von Migranten insgesamt durchschnittlich höher ist als in gemischten Stadtlagen und denen von höherer Qualität. Folgerichtig erhalten auch die Schulen in den Lagen geminderter Qualität

einen höheren Zulauf von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und die Schulen in den Lagen höherer Qualität einen niedrigeren, wenn man davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler zumeist eine Schule besuchen, die in dem Stadtgebiet liegt, indem sie auch wohnhaft sind. Diese klaren Hinweise zeigen deutlich sichtbare Segregationstendenzen hinsichtlich der Lage einer Schule im Stadtgebiet und den Anteilen von Migranten an der Gesamtschülerzahl auf. Eine Schule in einem Stadtgebiet höherer Qualität verzeichnet also durchschnittlich wesentlich geringere Anteile von Migranten an der Gesamtschülerzahl, als eine Schule in einem Stadtgebiet niedrigerer Qualität.

Die pendelnden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen

Weiter soll festgestellt werden, inwiefern sich die Lage einer Schule auf das Pendlerverhalten ihrer Schülerschaft auswirkt. Diese ungleichen Ballungen der Anteilsverhältnisse von Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund zueinander müssen nicht nur durch die Wohnnähe der Schülerschaft zur nächstgelegenen Schule bedingt sein, sondern können sich auch durch die bewusste Wahl für eine weiter entfernt gelegene Schule konstituieren. Welche Schülergruppen nehmen dabei einen höheren Wegaufwand auf sich, um zu einer bestimmten Schule in einer besseren Lage zu gelangen?

Es wird vermutet, dass dies gerade bei Schülern ohne Migrationshintergrund der Fall ist, da hier angenommen wird, dass die Wahl eines bestimmten oder eher leistungsorientierteren Bildungsangebots des Kindes von familiärer Seite stärker unterstützt wird. Des Weiteren scheinen hier vielmehr stereotype Vorstellungen über das Sozial- und Lernniveau an Schulen mit hohen Anteilen von Migranten zu existieren. Entsprechend erwartet die Hypothese, dass die Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund eher bereit sind ihre Kinder auf einen weiteren Schulweg zu einer Schule in besserer Stadtlage zu schicken, wo ein geringerer Migrantenanteil prognostizierbar ist.

Als Pendler werden in der folgenden Analyse die Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die in der Primarstufe einen Schulweg von über 2,0 km und in der Sekundarstufe von über 3,5 km bewältigen. Die Erläuterung dieser Maßstäbe erfolgt

wie in Kapitel 2.1.2.2 beschrieben nach den Grenzen, die für die Bewilligung einer subventionierten Schülerfahrkarte bindend sind.

Die Auswertung der Pendlerdaten dieser Untersuchung scheinen zunächst die obigen Annahmen zu bestätigen, wenn man die durchschnittlichen Pendlerzahlen einer Düsseldorfer Schule zur Betrachtung heranzieht. Dabei pendeln durchschnittlich pro Schule nur 28 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, dagegen jedoch durchschnittlich 94 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, was als deutlicher Hinweis darauf zu werten ist, dass die Schülerschaft ohne Migrationshintergrund eine höhere Wegbereitschaft auf sich nimmt um zu einer bestimmten Schule zu gelangen.

Schlüsselt man diese Pendleranteile nach Schulformen auf, so ergeben sich dabei je nach Schulform signifikante Unterschiede. Die **Tabelle 2.1.2.3.d** zeigt die durchschnittlichen Anteile der pendelnden Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Differenzierung nach Schulformen und den Verhältnissen zu ihren durchschnittlichen Anteilen an den Gesamtschülerzahlen der jeweiligen Schulformen.

Die Grundschulen zeigen ausgeglichene Durchschnittspendlerverhältnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund von 19,8 % und 20,0 % zueinander, wobei die durchschnittlichen Anteile der Migranten an der Gesamtschülerzahl mit 68,4 % pro Schule deutlich höher liegen als die entsprechenden Anteile der Nichtmigranten mit 31,6 %.

Bei den Hauptschulen verhalten sich die durchschnittlichen Pendlerverhältnisse ebenfalls sehr ausgeglichen zueinander, allerdings gibt es hier insgesamt geringere Pendleranteile als bei den Grundschulen. Bei der Gegenüberstellung der Anteile von Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund, macht sogar der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund mit 57,9 % die durchschnittlich insgesamt größere Gruppe pro Schule aus.

Insgesamt weisen die Realschulen durchschnittlich relativ geringe Pendleranteile auf, wobei die der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund mit 15,3 % noch etwas über denen ohne Migrationshintergrund liegen. Auch die durchschnittlichen Anteile der Migranten an der Gesamtschülerzahl sind mit 27,7 % recht niedrig, dieselben Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund belegen mit 72,3 % die klare Mehrheit.

Die Gesamtschulen weisen eine deutliche durchschnittliche Pendlermehrheit von 30,1 % bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf, wogegen die durchschnittlichen Pendleranteile der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund nur 7,7 % betragen. Obwohl die durchschnittlichen Anteile der Nichtmigranten an der Gesamtschülerzahl mit 53,5 % überwiegen, sind die der Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit 46,5 % die durchschnittlich höchsten im Vergleich aller Schulformen.

Bei den Gymnasien liegen die durchschnittlichen Pendlerzahlen insgesamt auf einem sehr hohen Niveau: 49,4 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund pendeln an diese Schulform und sogar 66,0 % der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund. Mit durchschnittlichen 20,3 % erreichen die Migranten den niedrigsten Anteil an der Gesamtschülerzahl überhaupt im Vergleich zu den anderen Schulformen. Analog erreichen die Nichtmigranten mit einem durchschnittlichen Anteil an der Gesamtschülerzahl von 79,7 % den höchsten Wert im Vergleich zu den anderen Schulformen.

Die Sonderschulen haben erwartungsgemäß aufgrund der Besonderheit ihrer Schulform den größten regionalen Einzugsbereich ihrer Schülerschaft und weisen somit auch sehr hohe Pendlerzahlen auf. Dabei macht der durchschnittliche Anteil der pendelnden Schülerschaft mit Migrationshintergrund mit 72,4 % den größten Pendleranteil insgesamt aus. Auch mit einem Anteil von 66,0 % pendeln ebenso viele Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu den Sonderschulen wie zu den Gymnasien. Insgesamt liegt der durchschnittliche Anteil der Migranten an der Gesamtschülerzahl mit 30,7 % jedoch deutlich unter dem der Nichtmigranten, wo der entsprechende Anteil durchschnittlich 69,3 % ausmacht.

Im Ganzen findet sich die Hypothese in dieser Auswertung bestätigt. Die Haupt- und Realschulen zeigen die niedrigsten Pendlerzahlen und Gymnasium und Sonderschule die höchsten, was unterstreicht, dass eine Schule umso mehr Pendler anzieht, je leistungsorientierter oder im Fall der Sonderschulen spezieller ihr Bildungsangebot ist. Auch die Hypothese über die pendelnden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wurde belegt, als dass tatsächlich vor allem zu den Gymnasien besonders viele Nichtmigranten pendeln und der durchschnittliche Anteil der Nichtmigranten an der Gesamtschülerzahl der höchste überhaupt ist. Gemäß der mutmaßlichen stereotypen Vorstellung vermuten

richtigerweise einige Eltern ohne Migrationshintergrund, dass an den Gymnasien besonders geringe Anteile von Migranten vorhanden sind und lassen ihre Kinder möglicherweise in der Hoffnung auf ein verbessertes Sozial- und Lernniveau eher einen weiteren Schulweg auf sich nehmen. Hinzu kommt natürlich die leistungsorientierte Bildungswahl, die Vermutlicherweise von Eltern ohne Migrationshintergrund noch stärker unterstützt wird. Die Gesamtschulen haben besonders viele Pendler mit Migrationshintergrund, obwohl deren Anteile an der Gesamtschülerzahl zu denen der Nichtmigranten ausgeglichen sind. Andererseits macht der durchschnittliche Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl den höchsten im Vergleich der Schulformen aus, woraus hervorgeht, dass die Gesamtschule die bevorzugte Schulform der Migranten ist, zu der also auch besonders viele Migranten pendeln. Die Segregationstendenzen werden scheinbar von beiden Seiten gestützt, was sich vor allem an den Ergebnissen der Gymnasien und Gesamtschulen zeigt.

Tabelle 2.1.2.3.d: Die durchschnittlichen Anteile der pendelnden Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen im Verhältnis zu ihrem durchschnittlichen Anteil an der Gesamtschülerzahl

Schulform	Durchschnittlicher Anteil der pendelnden Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	Durchschnittlicher Anteil der pendelnden Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund	Durchschnittlicher Anteil der Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl	Durchschnittlicher Anteil der Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl
Grundschule	19,8 %	20,0 %	31,6 %	68,4%
Hauptschule	9,5 %	11,0 %	42,1 %	57,9 %
Realschule	8,9 %	15,3 %	27,7 %	72,3 %
Gesamt-schule	30,1 %	7,7 %	46,5 %	53,5 %
Gymnasium	49,4 %	66,0 %	20,3 %	79,7 %
Sonderschule	72,4 %	66,0 %	30,7 %	69,3 %

Die pendelnden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen in Abhängigkeit von der qualitativen Lage der Schule

Im Folgenden wird die Analyse der Pendler nach Schulformen um einen weiteren Faktor ergänzt, der bereits in der Tabelle 2.1.2.3.b diskutiert worden ist. Durch Hinzunahme des Faktors der Lage der Schule im Stadtgebiet, müssten sich gemäß

der Hypothese die obigen Annahmen weiter verschärfen. Nachdem belegt wurde, dass durchschnittlich mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund pendeln und dabei in besonderem Maße die Gymnasien präferieren, wird weiter prognostiziert, dass es sich bei den ausgewählten Schulen speziell um Schulen in Stadtgebieten tendenziell höherer Qualität handelt.

Die **Tabelle 2.1.2.3.e** illustriert die durchschnittlichen prozentualen Anteile der pendelnden Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen in Abhängigkeit von der Lage der Schule im Stadtgebiet. Bei den Spalten, in denen keine Werte angegeben sind, wurden hinsichtlich der ausgewählten Faktoren keine Ergebnisse in dieser Befragung erzielt. Die prozentualen Anteile bezeichnen Mittelwerte, also die durchschnittlichen Ergebnisse pro Schulform.

Bereits bei den Grundschulen zeichnet sich der Trend ab, dass mehr Nichtmigranten zu einer Schule in einem Stadtgebiet höherer Qualität pendeln. Besonders deutlich werden die Ergebnisse bei den Gymnasien, die bei der Auswertung dieser Hypothese von besonderer Bedeutung sind. Dass dort die Pendlerzahlen neben den Sonderschulen insgesamt die höchsten sind, wurde ja bereits herausgearbeitet. Bei den Ergebnissen in Tabelle 2.1.2.3.e zeichnet sich darüber hinaus ab, dass bei den Gymnasien die höchsten Pendlerzahlen an Schulen in Stadtlagen höherer Qualität überhaupt vorhanden sind, sowie dass davon die Anteile der Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund besonders hoch sind. Genau wie an den Sonderschulen werden auch an den Gymnasien signifikante Ergebnisse in gemischten Stadtlagen erzielt, wobei hier bei den Gymnasien ein deutlicher Unterschied zwischen den Pendleranteilen von Migranten und Nichtmigranten sichtbar wird. Der durchschnittliche Anteil einer pendelnden Schülerschaft ohne Migrationshintergrund an ein Gymnasium in gemischter Stadtlage beträgt 80,0%, wogegen der entsprechende Anteil der Migranten nur noch 53,8 % ausmacht. Die Sonderschulen weisen erwartungsgemäß hohe Pendlerzahlen mit einer Tendenz zu mehr Pendlern an Schulen in gemischten Stadtlagen auf. Dabei ist jedoch kein markierbarer Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auszumachen.

Im Ganzen werden bei den Stadtgebieten gemischter Qualität durchschnittlich mehr und höhere Ergebnisse erzielt, was darauf hindeutet, dass die meisten Schülerinnen und Schüler zu einer Schule in gemischter Stadtlage pendeln. Darüber hinaus weist

der Trend aber eher auf eine Pendlerpräferenz für Schulen in qualitativ höheren Stadtlagen hin, womit sich die Hypothese tendenziell bestätigt hat. Vor allem die Gymnasien zeigen mit Abstand die höchsten Pendlerzahlen an Schulen in Stadtgebieten höherer Qualität, wovon hypothesengemäß die Nichtmigranten den größten Anteil stellen.

Tabelle 2.1.2.3.e: Die durchschnittlichen prozentualen Anteile der pendelnden Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen in Abhängigkeit von der qualitativen Lage der Schule

Schulform	Mittelwerte	Bei einer Schullage in Stadtgebieten geminderter Qualität	Bei einer Schullage in Stadtgebieten höherer Qualität	Bei einer Schullage in Stadtgebieten gemischter Qualität
Grundschule	Pendelnde Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	20,0 %	31,5 %	9,7 %
	Pendelnde Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund	31,7 %	41,8 %	4,6 %
Hauptschule	Pendelnde Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	4,6 %	---	14,3 %
	Pendelnde Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund	6,8 %	---	15,3 %
Realschule	Pendelnde Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	---	---	8,9 %
	Pendelnde Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund	---	---	15,3 %
Gesamtschule	Pendelnde Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	---	---	30,1 %
	Pendelnde Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund	---	---	7,7 %
Gymnasium	Pendelnde Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	38,7 %	50,3 %	53,8 %
	Pendelnde Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund	37,4 %	66,3 %	80,0 %
Sonderschule	Pendelnde Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	65,1 %	---	83,3 %
	Pendelnde Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund	56,9 %	---	79,6 %

Signifikante ethnische Ballungsgruppen unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund

Generell gilt es den Punkt zu analysieren, um welche Ethnien es sich hauptsächlich handelt, wenn von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Rede ist.

Die **Tabelle 2.1.2.3.f** zeigt die prozentualen Anteile von Schulen, die unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die dominante Ballung einer bestimmten Ethnie vorweisen. Zum Vergleich ist in einer weiteren Tabellenspalte die durchschnittliche numerische Größe dieser Größe angegeben, wobei berücksichtigt werden muss, dass dies nur ein ungefährender Richtwert sein kann, da nicht alle Schulen, die die Ballung einer bestimmten ethnischen Gruppe angegeben haben auch konkrete Zahlen genannt haben. Somit sind auch bei zwei Ethnien in der Tabelle gar keine Zahlenangaben vorhanden.

Die in der Tabelle aufgeführten Ethnien entsprechen den Angaben, die von den Schulen ohne weitere Vorgaben auf den Fragebögen gemacht worden sind.

Bei einigen Antworten wurden dabei auch ethnische Gruppierungen aus dem ehemaligen Jugoslawien genannt, die in der Auswertung zu den übrigen Nennungen von Gruppen aus dem Balkangebiet subsumiert worden sind.

Einige Schulen vermerkten auch die dominante Präsenz von Arabern unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Es wird vermutet, dass es sich dabei hauptsächlich um Marokkaner sowie Tunesier, Syrier, Libanesen und Algerier handelt, als den in Deutschland hauptsächlich präsenten Ethnien aus Nordafrika, wie aus der statistischen Auswertung in Kapitel 2.1.1.2 hervorgeht. Um die Ergebnisse jedoch nicht durch Mutmaßungen zu verfälschen, werden diese im Folgenden als separate Kategorie geführt.

Die mit Abstand häufigsten Ballungen ethnischer Gruppierungen an Schulen machen in Düsseldorf die Türken und Marokkaner aus.

Die meisten Nennungen erhielten davon dominante ethnische Gruppen aus der Türkei. 58,9 % aller Schulen gaben an eine entsprechende Ballung unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorweisen zu können. Dabei stellt diese Gruppe auch mit einer durchschnittlichen Größe von 56 Schülerinnen und Schülern im Vergleich nicht nur die präsenteste, sondern auch die größte Fraktion dar.

Das Bestehen einer dominierenden marokkanischen Gruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund nannten 30,4 % aller befragten Schulen. Die errechnete durchschnittliche Größe einer solchen Gruppierung beträgt 19 Schülerinnen und Schüler und ist somit wesentlich kleiner als die der türkischen Gruppen.

Auf 16,1 % der Nennungen kommt die Schülerschaft aus der Russischen Föderation und stellt dabei eine durchschnittliche Gruppengröße von 32 Schülerinnen und Schülern. In Bezug zu den Angaben marokkanischer Gruppierungen bedeuten diese Zahlen, dass insgesamt zwar an weniger Schulen dominante Ballungen russischer Schülerinnen und Schüler vorliegen, dafür aber solche Gruppen, sofern vorhanden, auch durchschnittlich größer sind. Man kann also von einer geringeren Streuung auf verschiedene Schulen bei einer größeren Gruppengröße sprechen, was auf eine verstärkte Ballung hindeutet.

8,9 % aller Schulen führten das Vorhandensein einer dominierenden griechischen Gruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an. Bei entsprechend weniger Nennungen relativiert sich auch die durchschnittliche Gruppengröße auf zehn Schülerinnen und Schüler.

Die Existenz dominierender Gruppen aus den Balkangebieten unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund melden 8,9 % der Düsseldorfer Schulen. Bezogen auf diesen eher geringen Wert mutet die durchschnittliche Gruppengröße von 26 Schülerinnen und Schülern sehr hoch an, was auf ein ähnlich konzentriertes Ballungsverhältnis hinweist wie bei den ethnischen Gruppen aus der Russischen Föderation.

Eine signifikante italienische Gruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund nannten 7,1 % der Schulen. Gerade bei den Italienern deutet eine besonders große durchschnittliche Gruppenzahl von 39 Schülerinnen und Schülern insgesamt auf eine Verteilung an wenige Schulen dafür aber dann zu hohen Anteilen hin.

Eine dominierende polnische Gruppierung unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund ist an 5,4 % der befragten Schulen gegeben. Die durchschnittliche Größe dieser Gruppen macht 36 Schülerinnen und Schüler aus, womit ebenfalls eine ausgeprägte Ballungstendenz gegeben ist.

Ebenfalls an 5,4 % der Schulen besteht eine auffallende Häufigkeit arabischer Schülerinnen und Schüler unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund. Informationen über die Gruppengröße liegen in den Ergebnissen jedoch nicht vor. Eine signifikante Gruppierung afrikanischer Schülerinnen und Schüler nennen lediglich 3,6 % der befragten Schulen, entsprechend gering fällt auch die durchschnittliche Gruppenzahl von zwei Schülerinnen und Schülern aus. Das Bestehen einer dominierenden asiatischen Gruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund macht mit 1,8 % der Nennungen die geringste ethnische Ballungstendenz aus.

Die Auswertung der Tabelle 2.1.2.3.f hat gezeigt, dass die meisten dominanten ethnischen Gruppierungen unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund von Türken und Marokkanern gestellt werden. Besonders auffällige Ballungen an wenigen Schulen, jedoch mit hohen durchschnittlichen Gruppengrößen, sind bei Migranten aus der Russischen Föderation, Polen, den Balkangebieten und Italien gegeben.

Tabelle 2.1.2.3.f: Der Prozentuale Anteil der Schulen, die eine signifikante ethnische Ballungsgruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund vorweisen und die Relation ihrer numerischen Gruppengröße

Herkunft der betreffenden Ethnie	Prozentualer Anteil der Schulen, die eine dominante Schülergruppe dieser ethnischen Herkunft vorweisen	Durchschnittliche numerische Größe dieser Gruppe
Türkei	58,9 %	56
Marokko	30,4 %	19
Russische Föderation	16,1 %	32
Griechenland	8,9 %	10
Balkangebiet	8,9 %	26
Italien	7,1 %	39
Polen	5,4 %	36
Arabien	5,4 %	-
Afrika	3,6 %	2
Asien	1,8 %	-

Die Häufigkeit einer ethnischen Ballungsgruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund nach Schulform und qualitativer Lage der Schule im Stadtgebiet

Nachdem allgemeine Informationen darüber herausgearbeitet worden sind, welche ethnischen Ballungen an Düsseldorfer Schulen existieren, welche durchschnittlichen Gruppengrößen sie ausmachen, und in welcher Verteilung sie auf die Gesamtzahl der Schulen bestehen, soll ein differenzierterer Blick auf ihre Lokalisierungen geworfen werden. Dabei soll hinterfragt werden, an welchen Schulformen signifikante Konzentrationen einer bestimmten Ethnie unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auftreten, und in welcher qualitativen Lage im Stadtgebiet sich die jeweilige Schule befindet.

Die **Tabelle 2.1.2.3.g** zeigt die numerische Häufigkeit einer signifikanten ethnischen Ballungsgruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von der Schulform und der Lage der Schule. Bei den Spalten, in denen keine Werte angegeben sind, wurden hinsichtlich der ausgewählten Faktoren keine Ergebnisse in dieser Befragung erzielt.

Wie aus der Übersicht der dargestellten Ergebnisse hervorgeht, sind die meisten ethnischen Ballungstendenzen besonders an Grundschulen, sowie etwas geringfügiger auch an Gesamtschulen, Gymnasien und Sonderschulen gegeben. An Haupt- und Realschulen zeichnen sich offensichtlich wesentlich weniger signifikante ethnische Ballung unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ab. Dabei muss angemerkt werden, dass diese Ballungstendenzen unabhängig von der Gesamtmenge der Schülerschaft mit Migrationshintergrund zu sehen sind, sie zeigen lediglich signifikante ethnische Konzentrationen innerhalb dieser Menge auf. In Bezug auf die Lagen der Schulen, an denen solche Ballungen bestehen, ist festzustellen, dass diese beinahe ausschließlich an Schulen in Stadtlagen geminderter und gemischter Qualität existieren. An Schulen in Stadtlagen von höherer Qualität ist lediglich eine Nennung auszumachen, die angibt, dass eine türkische Ballungsgruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an einer Grundschule in höherer qualitativer Stadtlage besteht.

Diese Resultate unterstreichen wiederum die Hypothesen hinsichtlich der schulischen Segregationstendenzen. In Bezug auf die Ballungen der einzelnen Ethnien wird angenommen, dass sich tendenziell weniger leistungsorientierte Ethnien eher an Schulen in Stadtgebieten geminderter oder gemischter Qualität sammeln, da

sie vermutlich weniger Wert darauf legen eine Schule in höherer qualitativer Stadtlage zu besuchen, wo sich auch durchschnittlich insgesamt weniger Migranten unter der Schülerschaft befinden.

Bei den Türken ist das höchste Ballungsergebnis an den Grundschulen in geminderten Stadtlagen verzeichnet. Des Weiteren bestehen signifikante Ballungsgruppierungen an Grundschulen in gemischter Stadtlage, an Haupt- und Realschulen in gemischten Stadtlagen, sowie an Sonderschulen in geminderten Lagen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Marokkanern, wo sich ebenfalls die höchsten Gruppierungstendenzen an den Grundschulen in geminderten Stadtgebieten abzeichnen. Zudem sind Ballungen an Haupt- und Sonderschulen in gemischten Stadtlagen vorhanden.

Auch bei den Russen wird die größte Ballungshäufigkeit an Grundschulen in Stadtgebieten geminderter Qualität erlangt. Die sonstigen konzentrierten Häufigkeiten verteilen sich zu gleichmäßigen Anteilen an Haupt-, Gesamtschulen und Gymnasien in Gebieten geminderter und gemischter Stadtlagen.

Die Griechen stellen ebenfalls die höchsten Ballungsergebnisse an den Grundschulen in Stadtgebieten geminderter Qualität, die restlichen Ballungen verteilen sich zu gleichmäßigen Anteilen an Grundschulen in gemischter Stadtlage, sowie an Gesamt- und Sonderschulen in qualitativ geminderten Gebieten.

Die Schülerschaft aus dem Balkangebiet konzentriert sich besonders an Grundschulen in geminderten Stadtlagen und des Weiteren zu gleichen Anteilen an Haupt-, Real-, und Sonderschulen in gemischtqualitativen Gebieten.

Bei den Italienern ist die häufigste Ballung an Hauptschulen in gemischten Stadtgebieten gegeben, zudem konzentrieren sie sich an Grundschulen in geminderten Stadtlagen und an Gesamtschulen in gemischten Gebieten.

Die Polen ballen sich ausschließlich in Gebieten geminderter qualitativer Lage und dabei zu gleichen Anteilen an Grund- und Gesamtschulen sowie Gymnasien.

Zu den angegebenen Ballungshäufigkeiten von Arabern, Afrikanern und Asiaten ist anzumerken, dass für diese Gruppen insgesamt bei der Befragung nur sehr geringe Nennungen in absoluten Zahlen erfolgt sind, weshalb die Ergebnisse nicht als repräsentativ, sondern lediglich als tendenzielle Hinweise bewertbar sind.

Bei den Schülerinnen und Schülern mit arabischem Migrationshintergrund bestehen insgesamt drei Nennungen, die Ballungen an Grundschulen in Bezirken geminderter Stadtlage und an Grund- und Sonderschulen in gemischtqualitativer Lage angeben. Die Afrikaner verteilen sich mit insgesamt zwei Ballungsangaben an Grundschulen in niederer Lage sowie an Sonderschulen in gemischten Stadtbezirken.

Bei den Schülerinnen und Schülern mit asiatischem Migrationshintergrund besteht auf der Grundlage einer Nennung ein Ballungsschwerpunkt an einer Grundschule in höherer qualitativer Lage.

Trotz dieser einzigen Nennung bestätigt sich die Hypothese selbst für die asiatischen Ethnien. Die Schülerinnen und Schüler mit asiatischem Migrationshintergrund sind, wie bereits aus der statistischen Auswertung hervorging, als eher leistungsorientiert einzustufen, weshalb auch ihre Ballung auch an Schulen in höherqualitativen Stadtlagen wahrscheinlicher ist, wo aufgrund der geringeren Gesamtmigrantenanzahl unter der Schülerschaft ein differenzierteres Lernniveau vermutet wird.

Insgesamt bestätigen in analoger Richtung vor allem die Resultate der Türken, Marokkaner und Italiener die Hypothese über Ballungstendenzen nach durchschnittlicher Leistungsorientierung, die anhand der schwerpunktbezogenen Schulformwahl im Bereich der Sekundarstufe I ablesbar ist. Die weniger leistungsorientierten Ethnien ballen sich nach den vorliegenden Ergebnissen besonders an Schulformen mit geringerem Leistungsniveau, ablesbar in Bezug auf den dort höchstmöglich erzielbaren Schulabschluss. Dabei liegen diese Schulen bevorzugt in Stadtgebieten von geminderter oder zumindest gemischter Qualität, was die bereits formulierte Vermutung bestätigt.

Auch die Tendenz der Ballungsergebnisse von russischen und polnischen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, orientieren sich an den prognostizierten Vermutungen. Als eher leistungsorientierten Ethnien ist bei ihnen auch ein höheres Ballungsaufkommen an Gymnasien und Gesamtschulen gegeben, wenngleich die Lagen dieser Schulen eher in qualitativ geminderten und gemischten Bezirken platziert sind.

Erstaunlicherweise wurde insgesamt das häufigste Ballungsvorkommen ethnienunabhängig an Grundschulen in Stadtgebieten geminderter Qualität registriert, wobei vermutet wird, dass es sich dabei um nahebedingte Ballungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wohnlage handelt. Daher, dass Migranten

durchschnittlicher weniger zu pendeln scheinen, bevorzugen sie vermutlich noch eher eine nahe gelegene Schule als Nichtmigranten.

Das insgesamt geringere Pendleraufkommen an Grundschulen erklärt sich nicht zuletzt aufgrund der Vorschrift, dass Schulanfänger grundsätzlich die nächstgelegene Schule besuchen müssen, wie eine in den meisten deutschen Gemeinden gültige Verfügung diktiert. Die Kinder sollen vor langen Fahrtwegen geschützt werden, und man will die Entstehung von Bildungssegregation bereits in der Primarstufe vermeiden. In der Regel wissen jedoch gerade die bildungsbewussten Eltern diese Anordnung zu umgehen, wenn es darum geht, dass ihr Kind auf eine Schule innerhalb eines sozialen Brennpunktgebietes kommen soll. Entsprechend bestätigen die vorliegenden Ergebnisse der Düsseldorfer Studie, dass mehr Kinder ohne Migrationshintergrund im Primarbereich pendeln und dabei vor allem an die Grundschulen in Stadtgebieten höherer Qualität geschickt werden (siehe Tabelle 2.1.2.3.e). Auch ethnische Ballungsgruppen treten in Einklang mit dieser Perspektive hauptsächlich an Grundschulen in Stadtgebieten geminderter Qualität auf. Diese Entwicklung zeigt, dass die Segregationstendenzen, trotz des Versuchs sich ihren Ansätzen durch einschlägige Vorschriften zu wehren, dennoch existieren.

Tabelle 2.1.2.3.g: Die numerische Häufigkeit einer ethnischen Ballungsgruppe unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund nach Schulform und qualitativer Lage der Schule im Stadtgebiet

Schulform	Herkunftsland der betreffenden Ethnischen Gruppe	Bei einer Schullage in Stadtgebieten geminderter Qualität	Bei einer Schullage in Stadtgebieten höherer Qualität	Bei einer Schullage in Stadtgebieten gemischter Qualität
Grundschule	Türkei	11	1	4
	Marokko	7	---	1
	Russische Föderation	3	---	1
	Griechenland	2	---	1
	Balkangebiet	2	---	---
	Italien	1	---	---
	Polen	1	---	---
	Arabien	1	---	1
	Afrika	1	---	---
	Asien	---	---	1
Hauptschule	Türkei	2	---	3
	Marokko	1	---	3
	Russische Föderation	1	---	---
	Griechenland	---	---	---
	Balkangebiet	---	---	1

	Italien	---	---	2
	Polen	---	---	---
	Arabien	---	---	---
	Afrika	---	---	---
	Asien	---	---	---
Realschule	Türkei	---	---	3
	Marokko	---	---	---
	Russische Föderation	---	---	---
	Griechenland	---	---	---
	Balkangebiet	---	---	1
	Italien	---	---	---
	Polen	---	---	---
	Arabien	---	---	---
	Afrika	---	---	---
	Asien	---	---	---
Gesamtschule	Türkei	1	---	1
	Marokko	---	---	1
	Russische Föderation	1	---	1
	Griechenland	1	---	---
	Balkangebiet	---	---	---
	Italien	---	---	1
	Polen	1	---	---
	Arabien	---	---	---
	Afrika	---	---	---
	Asien	---	---	---
Gymnasium	Türkei	1	---	1
	Marokko	---	---	1
	Russische Föderation	1	---	1
	Griechenland	---	---	---
	Balkangebiet	---	---	---
	Italien	---	---	---
	Polen	1	---	---
	Arabien	---	---	---
	Afrika	---	---	---
	Asien	---	---	---
Sonderschule	Türkei	3	---	2
	Marokko	1	---	2
	Russische Föderation	---	---	---
	Griechenland	1	---	---
	Balkangebiet	---	---	1
	Italien	---	---	---
	Polen	---	---	---
	Arabien	---	---	1
	Afrika	---	---	1
	Asien	---	---	---

Signifikante ethnische Ballungsgruppen nach besonderen Schulprofilen

Um die erzielten Ergebnisse hinsichtlich der Ballungsverteilungen differenzierter einschätzen zu können, sollen im Folgenden die Schulen fokussiert werden, die ethnische Ballungen unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund aufzeigen und besondere Lehrangebote und Profilausrichtungen bieten.

Die **Tabelle 2.1.2.3.h** gibt Auskunft darüber wie sich die Ethnien, die schulkonzentrierte Ballungsaufkommen aufweisen, auf verschiedene Schulformangebote verteilen. Die absoluten Zahlen bezeichnen dabei die Summen der ethnischen Ballungsgruppen, die an einer bestimmten Schulform vorhanden sind. Bei den Schulformangeboten, die in der Tabelle aufgeführt sind, handelt es sich lediglich um die Schulen, an denen entsprechende Ballungen vorhanden sind. Die übrigen Schulformen werden in dieser Tabelle nicht berücksichtigt, weil sie bei diesem Faktor keine Nennungen erzielt haben.

Die meisten ethnischen Ballungskonzentrationen befinden sich an den Städtischen Grundschulen und machen in den meisten Fällen türkische Gruppen unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus. Eine weitere signifikante Ballung von marokkanischen Gruppen ist an den katholischen Grundschulen erkennbar.

Die Vermutung, dass die Schülerschaft mit Migrationshintergrund sich an besonderen Schulen aufgrund spezieller pädagogischer Ausrichtungen ballt, kann anhand dieser Ergebnisse nicht eindeutig festgemacht werden. Die Städtischen Grundschulen, an denen die meisten Ballungen vorhanden sind, haben keine besondere Ausrichtung, also befinden sich die meisten ethnischen Gruppierungen an Schulen ohne besonderen pädagogischen Schwerpunkt.

Die Schulen mit entsprechenden Montessoriprofilen haben verhältnismäßig wenige Nennungen von Ballungsgruppen, weshalb keine ausgeprägte Präferenz der Schülerschaft mit Migrationshintergrund für diese spezifische Ausrichtung zurückzuführen ist. Beliebter sind dagegen Schulen mit Ganztagsangeboten oder besonderen Fördermaßnahmen wie z.B. das Aufbaugymnasium.

Um die Wahl eines bestimmten Schulprofils und die diesbezüglichen ethnischen Ballungen besser einschätzen zu können, muss ein differenzierterer Blick auf das Pendelverhalten der Schülerinnen und Schüler geworfen werden. Damit kann herausgearbeitet werden, inwiefern tatsächlich ein bewusster Mehraufwand des

Schulweges auf sich genommen wird, um zu einem bestimmten Schulformangebot zu gelangen oder ob es sich nur um nähebedingte Ballungen an diesen Schulen handelt.

Tabelle 2.1.2.3.h: Die numerische Verteilung einer ethnischen Ballungsgruppe nach besonderen Schulprofilen

Herkunftsland der betreffenden Ethnischen Gruppe	Städtische Grundschule	Katholische Grundschule	Katholische Grundschule mit Montessorizweig	Montessori Grundschule	Städtische Grundschule mit Ganztagsangebot	Städtische Hauptschule mit Ganztagsangebot	Städtische Gesamtschule mit einer Russenklasse pro Jahrgang	Aufbaugymnasium
Türkei	19	4	---	1	1	1	1	1
Marokko	2	8	---	---	1	1	1	1
Russische Föderation	5	---	1	---	1	---	1	1
Griechenland	3	1	---	---	---	---	---	---
Balkangebiet	3	---	---	---	---	1	---	---
Italien	2	---	---	---	---	1	1	---
Polen	1	---	---	---	---	---	---	---
Arabien	---	1	---	---	1	---	---	---
Afrika	1	---	---	---	---	---	---	---
Asien	1	---	---	---	---	---	---	---

Die pendelnden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach besonderen Schulprofilen

Wie sich die Wahl eines besonderen Schulformangebots auf das Pendlerverhalten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund auswirkt, soll in der **Tabelle 2.1.2.3.i** dargestellt werden.

Bei den Städtischen und Katholischen Grundschulen sind die Pendleranteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund am niedrigsten und verhalten sich ausgeglichen zueinander. Die Evangelische Grundschule sowie die Städtische Gesamtschule „mit einer Russenklasse pro Jahrgang“ zeigen bei der Schülerschaft mit Migrationshintergrund erhöhte Pendleranteile im Gegensatz zu der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund. Analog weisen die Montessori

Grundschulen und die Städtischen Grundschulen mit Ganztagsangebot bei der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund größere Pendleranteile auf.

Insgesamt bevorzugen die meisten Pendler das Aufbaugymnasium, das Montessori Gymnasium mit einem bilingualen Zweig in Englisch oder ein privates Katholisches Gymnasium, was die These unterstreicht, dass je spezieller und leistungsorientierter ein Schulformangebot ist, auch die Pendlerzahlen umso höher liegen. Bei den privaten katholischen Gymnasien betragen dabei die Anteile der pendelnden Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund deutlich mehr, was ebenfalls mit den bereits angestellten Hypothesen konform geht, da an diesen Schulen insgesamt nur sehr geringe Ausländeranteile vorhanden sind und diese Schulen als sehr leistungsorientiert gelten. Vermutlicherweise sind daher besonders viele deutsche Eltern bestrebt ihre Kinder auf einen weiteren Schulweg zu diesen Schulen zu schicken.

Auch das erhöhte Pendleraufkommen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund an Montessori Grundschulen bestätigt die Vermutung, dass die Wahl bestimmter pädagogische Ausrichtungen und Bildungsangeboten eher von Eltern ohne Migrationshintergrund unterstützt wird. Ebenso werden spezielle Bildungsangebote, die besondere Fördermaßnahmen für Migranten implizieren, besonders gerne von einer Schülerschaft mit Migrationshintergrund wahrgenommen. Deswegen nehmen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ebenfalls weitere Schulwege auf sich, wie anhand der durchschnittlichen Pendleranteile bei der Gesamtschule „mit einer Russenklasse pro Jahrgang“, beim Aufbaugymnasium, sowie am Montessorigymnasium mit einem bilingualen Zweig erkennbar ist.

Im Vergleich der ethnischen Ballungsaufkommen (Tab. 2.1.2.3.f) mit den durchschnittlichen Pendleranteilen (Tab. 2.1.2.3.g) kristallisieren sich sehr unterschiedliche Resultate heraus. Bei den Städtischen und Katholischen Grundschulen, wo eine hohe ethnische Ballungsdichte besteht, befinden sich die Pendleranteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dennoch in niedrigeren prozentualen Bereichen, was darauf hindeutet, dass es sich dort bei den ethnischen Ballungen um nähebedingte Konzentrationen handelt.

Dass die ethnischen Ballungen aber auch durch hohe Pendleranteile einer Schülerschaft mit Migrationshintergrund bestimmt werden, belegen die

Ballungsbestände an den Städtischen Grundschulen mit Ganztagsangebot, der Städtischen Gesamtschule „mit einer Russenklasse pro Jahrgang“ und des Aufbaugymnasiums. Diese ethnischen Ballungsvorkommen bedingt von einer pendelnden Schülerschaft mit Migrationshintergrund liegen jedoch alle bei Schulen mit einem speziellen Bildungsangebot vor, was wiederum mit der These korreliert, dass besondere Bildungsangebote, die auch Fördermaßnahmen für Migranten implizieren, von diesen auch wahrgenommen werden, so dass es erhöhte Pendleraufkommen und Ballungen an diesen Schulen gibt.

Tabelle 2.1.2.3.i: Durchschnittlicher prozentualer Anteil der pendelnden Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund nach besonderen Schulprofilen

Schulprofil	Durchschnittlicher prozentualer Anteil der pendelnden Schülerschaft <u>mit</u> Migrationshintergrund	Durchschnittlicher prozentualer Anteil der pendelnden Schülerschaft <u>ohne</u> Migrationshintergrund
Städtische Grundschule	14,7 %	17,2 %
Katholische Grundschule	17,3 %	17,2 %
Evangelische Grundschule	33,3 %	12,0 %
Montessori Grundschule	18,8 %	59,2 %
Städtische Grundschule mit Ganztagsangebot	21,6 %	42,4 %
Städtische Gesamtschule mit einer Russenklasse pro Jahrgang	30,1 %	7,7 %
Aufbaugymnasium	48,2 %	48,0 %
Montessori Gymnasium mit einem bilingualen Zweig in Englisch	74,8 %	74,9 %
Privates Katholisches Gymnasium	41,7 %	60,5 %

Im Ganzen kann resümiert werden, dass die angestellten Hypothesen belegt oder zumindest tendenziell nachgewiesen werden konnten. Darüber hinaus hat sich damit im Rahmen dieser kleiner angelegten topografischen Untersuchung der Düsseldorfer Schulen das bestätigt, was bereits im Bereich der statistischen Analysen für Gesamtdeutschland herausgearbeitet wurde.

2.1.2.4 Zusammenfassung

In der topografischen Studie der Düsseldorfer Schulen sollen in erster Linie Fragen der generellen Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erörtert werden. Dabei spielt die Verteilung nach Faktoren wie Schulformen, besonderen Bildungsangeboten, ethnischen Ballungen, der qualitativen Lage der Schule im Stadtgebiet und dem Pendlerverhalten eine Rolle. Ein besonderer Fokus liegt auf der Analyse schulischer Segregationstendenzen von Migranten und Nichtmigranten hinsichtlich der genannten Faktoren.

Hypothetisch wird in Bezug auf die schulische Streuung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund angenommen, dass Ballungen bzw. Segregationstendenzen hinsichtlich der Schulformen, der Bildungsangebote, der Ethnien, sowie der Einzugsgebiete je nach Lage der Schule existieren, was nach Auswertung der Ergebnisse auch bestätigt werden kann.

Bereits die Ergebnisse von Tabelle 2.1.2.3.a bestätigen hinsichtlich der Verteilung der Schülerzahlen von Migranten und Nichtmigranten gemäß der gewählten Schulformen eine deutliche Differenz im Sekundarbereich. Die Durchschnittsanzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund ist an Gymnasien, als der leistungsorientiertesten Schulform mit Abstand am höchsten und macht eine deutliche Differenz zu der der Schülerschaft mit Migrationshintergrund aus.

Weiter prognostiziert die Hypothese eine Segregation von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach der qualitativen Lage der Schule im Stadtgebiet. Die Resultate in Tabelle 2.1.2.3.b bestätigen einen erheblich höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationhintergrund in Stadtteilen höherer Qualität. Auch in den gemischten Schullagen Düsseldorfs spaltet das Verhältnis insofern auf, als dass die Anteile der Nichtmigranten an der Gesamtschülerzahl deutlich über denen der Migranten liegen. Diese Verhältnisse implizieren deutliche Hinweise auf schulische Segregation innerhalb des Stadtgebiets in Abhängigkeit von der Lage und dem Einzugsgebiet einer Schule. Kombiniert man die beiden Faktoren der Schulform und der Schullage im Stadtgebiet, lässt sich feststellen, dass diese Variablen hinsichtlich der Segregationstendenzen positiv miteinander korrelieren.

Auch hier bestätigt sich die Hypothese besonders bei den Schulen in Stadtlagen höherer und gemischter Qualität. Die Grundschulen und Gymnasien in diesen

Stadtgebieten weisen besonders hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund auf und entsprechend niedrige Anteile an Migranten. Bei den Gesamtschulen überwiegt in Lagen geminderter Qualität deutlich der Anteil der Migranten an der Gesamtschülerzahl, wogegen in gemischten Schullagen der Anteil der Nichtmigranten dominiert.

Entsprechend pauschal lässt sich die allgemeine Segregationstendenz dieser Ergebnisse zusammenfassen: Je höher qualitativer Schullage und Schulform sind, desto eher befinden sich Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund an dieser Schule. Je gering qualitativer Schullage und Schulform sind, desto eher befinden sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an dieser Schule.

Neben diesen Segregationsverhältnissen nach Schulformen und regionaler Lage der Schule, lassen die Erhebungen der Pendlerzahlen Rückschlüsse über das soziale Einzugsgebiet einer Schule zu. Diese ungleichen Anteilsverhältnisse von Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund zueinander können sich auch durch die bewusste Wahl für eine weiter entfernt gelegene Schule konstituieren.

Gemäß der Annahme nehmen gerade die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund einen höheren Wegaufwand auf sich, um zu einer bestimmten Schule in einer besseren Lage zu gelangen. Gerade bei dieser Schülergruppe wird vermutet, dass die Wahl eines bestimmten oder eher leistungsorientierteren Bildungsangebots des Kindes von familiärer Seite stärker unterstützt wird. Die Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund wären demnach eher bereit ihre Kinder auf einen weiteren Schulweg zu einer Schule in besserer Stadtlage zu schicken, wo ein geringerer Migrantenanteil prognostizierbar ist, was möglicherweise mit stereotypen Vorstellungen über die Einflussnahme des Sozial- und Lernniveaus einhergeht.

Die Aufschlüsselung dieser Pendleranteile in Tabelle 2.1.2.3.d macht deutlich, dass dabei in Abhängigkeit von der Schulform signifikante Unterschiede existieren.

Demnach sind insgesamt die niedrigsten Pendlerzahlen an Haupt- und Realschulen, und die höchsten an Gymnasien und Sonderschulen vorhanden, was markiert, dass eine Schule umso mehr Pendler anzieht, je leistungsorientierter oder spezieller ihr Bildungsangebot ist.

Auch in Bezug auf die pendelnden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wurde belegt, dass entsprechend der Hypothese vor allem an den Gymnasien besonders viele Nichtmigranten pendeln.

Die Gesamtschulen weisen im Gegenzug besonders viele Pendler mit Migrationshintergrund auf, und scheinen auch aufgrund ihrer hohen Gesamtanteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Sekundarbereich von dieser Gruppe bevorzugt zu werden. Die Segregationstendenzen werden also, wie anhand der Pendlerpräferenzen deutlich wird, von beiden Seiten gestützt, was sich anhand der Ergebnisse von Gymnasien und Gesamtschulen zeigt.

In der Kombination der Pendleranteile nach Schulformen mit der qualitativen Lage der Schule im Stadtgebiet in Tabelle 2.1.2.3.e verdeutlicht sich die Hypothese, dass durchschnittlich mehr Schülerinnen und Schüler zu leistungsorientierteren und spezielleren Schulformangeboten in Stadtgebieten tendenziell höherer Qualität pendeln. Insgesamt werden unabhängig vom Migrationshintergrund die meisten und höchsten Pendlerergebnisse an den Schulen in Stadtgebieten gemischter Qualität erzielt. Darüber hinaus weist der Trend allerdings eher auf eine Pendlerpräferenz zu Schulen in qualitativ höheren Stadtlagen hin, womit sich die Hypothese tendenziell bestätigt hat. Vor allem die Gymnasien weisen mit Abstand die höchsten Pendlerzahlen an Schulen in Stadtgebieten höherer Qualität auf, wobei hypothesengemäß die Nichtmigranten den größten Anteil stellen. Es pendeln folglich insgesamt mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund in Stadtgebiete höherer Qualität und bevorzugen dabei besonders die Gymnasien, wo ein verbessertes Lern- und Sozialniveau vermutet wird. An den Sonderschulen wird vor allem die fachspezifische Ausrichtung und das Förderprogramm der jeweiligen Schule maßgeblich sein und das Pendlerverhalten eher beeinflussen als die Lage der Schule im Stadtgebiet.

Die Untersuchungen betreffend ethnischer Ballungen ergeben, wie anhand der Tabelle 2.1.2.3.f ersichtlich wird, dass die meisten dominanten ethnischen Gruppierungen unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund von Türken und Marokkanern gestellt werden. Des Weiteren bestehen signifikante Ballungen mit einer Verteilung an wenigen Schulen und hohen durchschnittlichen Gruppengrößen

bei Migranten aus der Russischen Föderation, Polen, den Balkangebieten und Italien.

In einer Lokalisierung gemäß Tabelle 2.1.2.3.g soll herausgearbeitet werden, an welchen Schulformen signifikante Ballungen einer bestimmten Ethnie unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auftreten, und in welcher qualitativen Lage im Stadtgebiet sich die jeweilige Schule befindet. Es wird vermutet, dass sich weniger leistungsorientierte Ethnien vorwiegend an Schulformen mit geringerem Leistungsniveau, in Bezug auf den dort höchstmöglich erzielbaren Schulabschluss, ballen. Entsprechend bereits genannter Hypothesen müssten diese Schulen bevorzugt in Stadtgebieten von geringerer oder zumindest gemischter Qualität ansässig sein.

Gemäß dieser Annahmen bestätigen vor allem die Resultate der Türken, Marokkaner und Italiener die Hypothese über Ballungstendenzen nach durchschnittlicher Leistungsorientierung, die anhand der schwerpunktbezogenen Schulformwahl im Bereich der Sekundarstufe I ablesbar ist. Die Tendenzen der Ballungsergebnisse von russischen und polnischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, orientieren sich ebenfalls an den prognostizierten Vermutungen. Als eher leistungsorientierten Ethnien ist bei ihnen auch ein höheres Ballungsaufkommen an Gymnasien und Gesamtschulen gegeben, wenngleich die Lagen dieser Schulen eher in qualitativ geminderten und gemischten Gebieten platziert sind. Selbst bei den asiatischen Ethnien bestätigt sich bei einer einzigen Nennung das gewonnene Bild, denn die Ballung, von als eher leistungsorientiert einzustufenden Schülerinnen und Schülern mit asiatischen Migrationshintergrund, ist an Schulen in höher qualitativen Stadtlagen wahrscheinlicher. Dort wird vermutlich aufgrund der geringeren Gesamtmigrantenzahl unter der Schülerschaft ein differenzierteres Lernniveau erwartet.

In einer weiteren Spezifizierung wird die Verteilung der Ethnien, die schulkonzentrierte Ballungen aufweisen, bezüglich verschiedener Schulformangebote analysiert. Aus der Tabelle 2.1.2.3.h geht hervor, dass sich die meisten ethnischen Ballungskonzentrationen an den Städtischen Grundschulen befinden und überwiegend türkische Gruppen unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellen. Die marokkanischen Schülergruppen ballen sich bevorzugt an den katholischen Grundschulen.

Da es sich bei diesen Schulen nicht um speziell ausgerichtete Bildungsformen handelt, kann die Vermutung, dass die Schülerschaft mit Migrationshintergrund sich an Schulen mit spezieller pädagogischer Ausrichtungen ballt, anhand dieser Ergebnisse nicht festgemacht werden. Schulen, die Montessoriprofile aufweisen, haben verhältnismäßig wenige Nennungen von Ballungsgruppen, weshalb keine ausgeprägte Präferenz der Schülerschaft mit Migrationshintergrund für diese spezifische Ausrichtung zurückzuführen ist. Dagegen werden eher Schulen mit Ganztagsangeboten oder besonderen Fördermaßnahmen wie z.B. das Aufbaugymnasium präferiert.

Das Pendlerverhalten der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund belegt jedoch die These, dass besondere Bildungsangebote, die auch Fördermaßnahmen für Migranten implizieren von diesen auch wahrgenommen werden, so dass es an diesen Schulen zu einem erhöhten Pendleraufkommen und Ballungen kommt.

Diese ethnischen Ballungsvorkommen bedingt von einer pendelnden Schülerschaft mit Migrationshintergrund liegen schließlich alle bei Schulen mit einem speziellen Bildungsangebot vor, wie dem Montessorigymnasium mit einem bilingualen Zweig in Englisch oder dem Aufbaugymnasium.

Außerdem geht auch bei der Betrachtung des Pendlerverhaltens von Nichtmigranten aus der Tabelle 2.1.2.3.i hervor, dass auch hier die meisten Pendler für speziellere Bildungsangebote einen weiteren Schulweg auf sich nehmen. Bei der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund werden die höchsten Pendleranteile an das Montessori Gymnasium mit einem bilingualen Zweig in Englisch, ein privates Katholisches Gymnasium und die Montessori-Grundschulen registriert. Daran wird ersichtlich, dass zwar generell unabhängig vom Migrationshintergrund die These zutreffend ist, dass je spezieller und leistungsorientierter ein Schulformangebot ist, auch die Pendlerzahlen umso mehr betragen, sich jedoch innerhalb dieses spezielleren Bildungsangebotes migrationsbedingte Präferenzen herauskristallisieren. Montessori Angebote oder der Besuch eines privaten katholischen Gymnasiums werden demnach hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund wahrgenommen, was die Hypothese unterstreicht, dass die Wahl einer besonderen Pädagogikform oder eines leistungsorientierteren Angebots eher von Eltern ohne Migrationshintergrund unterstützt wird. Entsprechend werden innerhalb der

speziellen Bildungsangebote, diejenigen die besondere Fördermaßnahmen für Migranten implizieren, von dieser Gruppe auch bevorzugt wahrgenommen.

Innerhalb der Auswertung konnte eine Vielzahl von Hypothesen belegt oder zumindest tendenziell bestätigt werden. In Bezug auf die schulische Streuung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund wurde herausgearbeitet, dass Ballungen bzw. Segregationstendenzen hinsichtlich der Schulformen, der Ethnien und der Einzugsgebiete je nach Lage der Schule existieren.

Entsprechend pauschal weisen Ergebnisse, wie:

- höhere Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Sekundarbereich an Hauptschulen und entsprechend höhere Anteile der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund an Gymnasien,
- höhere Anteile von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Schulen in Stadtteilen mit einer tendenziell geminderten Qualität und entsprechend höhere Anteile der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund an Schulen in Stadtteilen von höherer Qualität,
- eine höhere Pendelbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund an Schulen in höherqualitativen Lagen und mit leistungsorientierter ausgerichteten Bildungsangeboten,

auf eine bestehende schulische Segregation hinsichtlich von Migranten und Nichtmigranten hin, die bereits in Richtung Ghettoisierung denken lässt. Da zumeist die Eltern erheblichen Einfluss auf die Schulwahl ihrer Kinder nehmen, ist dahinter ein alarmierender gesellschaftlicher Hinweis bezüglich stereotyper Vorstellungen und einer Entwicklungstendenz zu Parallelgesellschaften zu vermuten. In dieser Richtung würde eine detaillierte Untersuchung bezüglich des Schulwahlverhaltens von Eltern und Kindern interessant erscheinen.

Bedenklich erscheint auch die Entwicklung in zwei sich auseinanderdifferierende Leistungsgruppen, bei der die Migranten Schwierigkeiten haben sich der Leistungsspitze anzuschließen. Diese Diskussion wird besonders im Zuge von Pisa über die Chancenungleichheit bezüglich der sozialen Herkunft an deutschen Schulen geführt. Bei gleicher Intelligenz und gleichem Wissensstand hat ein 15 Jahre alter Schüler aus reichem Elternhaus eine viermal so große Chance, das Gymnasium zu

besuchen, als ein Gleichaltriger aus einer ärmeren Familie.¹⁹ Kein anderer Industriestaat versagt besonders in dem Punkt der Förderung von Arbeiter- oder Migrantenkindern so sehr wie Deutschland. Vor allem bei der Wahl der Schulform „schlagen im deutschen Schulsystem sozialstrukturelle Merkmale bereits im frühen Alter unabhängig von Leistungsmerkmalen deutlich zu Buche“, wie aus einem Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung hervorgeht.²⁰ Dabei sind es in erster Linie die Eltern, die durch eine bestimmte Schulwahl über die Bildungsentwicklung ihrer Kinder entscheiden. Entsprechend konstatiert Friebe in der Analyse von Bildungsbiografien „das Beharrungsvermögen in tradierten Bahnen zu entscheiden“ sei enorm und spricht in diesem Zusammenhang vor allem von „milieuspezifischen Risikoabwägungen“ im Hinblick auf die Ausbildungsfinanzierung der Kinder.²¹ Erschwerend kommt der ausgeprägte Selektionsgedanke des hiesigen Schulsystems hinzu, denn je früher die Selektion stattfindet, umso weniger können Eltern die spätere Leistungsentwicklung ihrer Kinder abschätzen. Zudem ist hinlangst bekannt, dass in heterogenen Lerngruppen, in denen auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler vorhanden sind, die leistungsschwächeren oder Schüler mit Defiziten wie beispielsweise im Sprachbereich besser aufgefangen werden und von der Gruppe zu einer Verbesserung ihrer Leistungen geführt werden ohne dabei die leistungsstarken nachteilig zu beeinflussen. Daher sollte dieser Zustand neben der gesellschaftlich integrativen Dimension, die unter solchen Voraussetzungen zu der Entwicklung von Parallelgesellschaften führt, auch unter diesen Aspekten alarmierend gesehen werden.

¹⁹ Pisa Ländervergleich. Chancenungleichheit in Schulen wächst. „Faz.net“-Artikel vom 30.10.2005

²⁰ Der neue deutsche Klassenkampf. „Faz.net“-Artikel vom 19.12.2004.

²¹ Friebe, Harry. In: Der neue deutsche Klassenkampf. „Faz.net“-Artikel vom 19.12.2004.

2.1.3 Diskussion

In der abschließenden Diskussion des Kapitels sollen die Ergebnisse aus den Statistischen Auswertungen für Gesamtdeutschland mit denen der Düsseldorfer Studie einander gegenübergestellt werden.

Die Resultate der statistischen Betrachtungen in 2.1.1 liefern insgesamt einen Überblick über die Verteilung verschiedener ethnischer Gruppen und die migrationsspezifische schulische Situation in Gesamtdeutschland. Im Vergleich der Ergebnisse von Gesamtdeutschland mit denen der regional begrenzten Düsseldorfer Studie, erfolgt die Einordnung der Düsseldorfer Daten vorwiegend in die Bilanzen, die für das frühere Bundesgebiet herausgearbeitet wurden.

Die augenfälligste Übereinstimmung beider Untersuchungen ergibt sich in den erhöhten Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Hauptschulen, bzw. insgesamt an Schulen mit optional niedrigeren Bildungsabschlüssen. Analog bestätigt die Düsseldorfer Studie die dominante Präsenz von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund im gymnasialen Bildungsweg.

Auch im Bereich der dominanten ethnischen Gruppen ergeben sich starke Kongruenzen: Gemäß der ethnischen Aufschlüsselung der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland stammt die Mehrheit aus der Türkei, ferner gefolgt von Italien, Serbien/Montenegro, Griechenland, der Russischen Föderation, Kroatien, Polen und Bosnien/Herzegowina. In Düsseldorf präsentiert sich in Anlehnung an die ethnischen Herkunft der Schülerschaft ein ähnliches Bild: Die meisten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stammen aus der Türkei. Auch die Russische Föderation, Griechenland, das gesamte Balkangebiet, Italien und Polen sind stark vertreten. Eine regionale Abweichung zeigt sich jedoch im Bereich der Schülerschaft mit arabischem Migrationshintergrund, der vor allem im Düsseldorfer Raum eine geballte Präsenz marokkanischer Migranten zeigt.

In Bezug auf die tendenziellen Leistungsgruppen nach ethnischer Herkunft, die gemäß ihrer mehrheitlichen Präsenz an Hauptschulen oder Gymnasien als polarisierenden Schulformen für Gesamtdeutschland herausgearbeitet worden sind, bedeutet das für die ethnischen Gruppen der Düsseldorfer Studie, dass es sich dabei hauptsächlich um tendenziell leistungsschwächere Ethnien handelt. Schülerinnen

und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Türkei, Griechenland, Italien, Marokko und dem Balkangebiet sind mehrheitlich an Hauptschulen vertreten und damit weniger leistungsorientiert in Bezug auf den höchstmöglich erreichbaren Schulabschluss. Die Schülerinnen und Schüler aus der Russischen Föderation und Polen weisen dagegen durchschnittlich eher Mehrheitsanteile an Gymnasien vor und sind somit in der Einordnung gemäß den Leistungsgruppen in Kapitel 2.1.1.2 als leistungsorientierter einzuordnen.

Insgesamt zeigen sich genau wie bei den statistischen Ausarbeitungen für Gesamtdeutschland auch bei der Düsseldorfer Studie die Werte, die an den Gymnasien erzielt werden, deutlich höher ausgeprägt, als die an den anderen Schulformen der Sekundarstufe I.

Auf eine geschlechtsabhängige Untersuchung wurde innerhalb der Düsseldorfer Studie verzichtet, weil dieser Aspekt nicht mit dem Schwerpunkt der hierbei fokussierten Fragestellung korreliert. Die Priorität liegt dort in der Erarbeitung von schulischen Segregationsmustern und Ghettoisierungstendenzen zwischen Migranten und Nichtmigranten.

Wie bereits in dem statistischen Teil von Kapitel 2.1.1 deutlich wurde, gehört Nordrhein-Westfalen mit einem schulischen Ausländeranteil von 12,6 % zu der Gruppe der Bundesländer mit den diesbezüglich höchsten Anteilen. Dabei ist jedoch die große Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit und familiärem Migrationshintergrund noch nicht berücksichtigt, weswegen angenommen werden kann, dass die ethnischen Gruppen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit um ein vielfaches größer sind.

Gemäß der Kombination der Faktoren von der Höhe des schulischen Ausländeranteils und des Rangergebnisses bei Pisa 2003 schneidet Nordrhein-Westfalen entsprechend schlecht ab, wie der Grafik 2.1.1.4c zu entnehmen ist. Die Hypothese, die von der Korrelation eines großen Anteils ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl und schlechteren Ergebnissen bei Pisa ausgeht, hat sich mehrheitlich bestätigt. Zudem dominieren unter den ethnischen Gruppen der Bundesländer, die bei Pisa 2003 schlechter abgeschnitten haben, also auch bei Nordrhein-Westfalen, hauptsächlich die leistungsschwächeren Schülergruppen vorwiegend aus der Türkei.

Diese Annahmen ordnen sich in das Bild der für Düsseldorf erarbeiteten Resultate ein, auch wenn hier kein direkter Vergleich zu den Leistungsergebnissen von Pisa 2003 gezogen worden ist. Hierbei wurde das Spektrum der Betrachtung vielmehr auf die regionale Verteilung der Schülerinnen und Schüler fokussiert, um die Vermutung von der Existenz schulspezifischer Ballungen belegen zu können.

Es wurde herausgestellt, dass diese Ballungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nicht nur in Abhängigkeit von der Schulform bestehen, sondern darüber hinaus auch von besonderen Schulprofilen oder Bildungsangeboten und insbesondere von der Lage der Schule im Stadtgebiet. Vor allem das ausgeprägte Pendelverhalten der Schülerinnen und Schüler befördert dabei die Entstehung von schulischen Ballungen und die Separierung nach ethnischer Herkunft.

Solche Segregationsverhältnisse wirken sich unmittelbar auf das Leistungsniveau einer Schule aus und führen zur Entwicklung von Eliteschulen und Problemschulen, was sich wiederum ebenfalls den Erhebungen von Pisa bemerkbar macht. Schulen in denen die Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ausgeglichener zueinander ist, werden potentiell weniger gefährdet sein sich in Richtung von einer der beiden Extreme zu entwickeln, als Schulen, an denen beinahe ausschließlich nur eine der beiden Gruppen vertreten ist.

Wie aus einem Artikel der „Zeit“ (Busse 2005, S.46) hervorgeht, sind diese Segregationsverhältnisse bereits im Primarbereich existent. Trotz einschlägiger Vorschriften, was die Anmeldung des Kindes an der nächstgelegenen lokalen Grundschule angeht, ist es kein Einzelfall, dass ein Kind bereits Jahre vor der Einschulung in einem kilometerweit entfernten Kindergarten angemeldet wird, weil den Eltern dort die Klientel besser gefallen. In diesen Fällen erhoffen sich die Eltern möglichst geringe Anteile von „Kindern aus bildungsfernen Schichten oder schlecht integrierten Migrantenfamilien“. Zum Teil finden sogar fingierte Umzüge statt, oder Adressen als Untermieter werden benutzt, um sich bei Schulen in bestimmten gutsituierten Stadtteilen anmelden zu können. Auch konfessionelle Schulen erhalten in diesem Zuge verstärkten Zulauf von Schülern bildungsbewusster Eltern ohne religiöse Bindung. Längst wird die Thematik auch auf politischer Ebene diskutiert, so

konnte die aktuelle Regierung in Nordrhein-Westfalen durchsetzen, dass ab 2008 die Grundschule für die Eltern, unabhängig von der Entfernung zur eigenen Wohnlage, frei wählbar ist. Neben einer verstärkten Ghettoisierung steht die Befürchtung, „dass die Schere zwischen Schulen für gebildete Familien und solche mit sozial benachteiligten Kindern weiter auseinander geht“. Dabei sollte doch gerade der auf der Weimarer Reichsverfassung basierende Ursprungsgedanke von der Grundschule im Sinne einer „Gesamtschule für Kinder aller Schichten und Stände“ verstanden werden.

Klemm befürchtet, dass im Zuge der Abschaffung dieser Schulbezirke in Nordrhein-Westfalen gerade Familien mit Migrationshintergrund weiter benachteiligt werden und ordnet die entsprechenden Beschlüsse der Landesregierung als einen zusätzlichen „Feuerverstärker“ ein. Für Familien, die sich für eine weiter entfernte Grundschule entscheiden wollen, müssen zusätzliche Fahrtkosten aufgebracht werden, was in vielen Fällen gerade auch von Familien mit Migrationshintergrund nicht finanzierbar ist. Diese zunehmend schulisch ausgerichtete „Kundenorientierung“ führt zu einer gesteigerten Selektion der Schülerschaft nach sozialer Herkunft und trifft wohl bedenklicherweise auf geringen Widerstand in der Allgemeinheit.

2.2 Gruppenprozesse innerhalb heterogener Konstellationen in der Schule

Nachdem bereits die gesellschaftliche Situation interkulturellen Zusammenlebens in Deutschland und ihre Auswirkungen auf die Gestaltung von Schule und pädagogischen Konzepten dargestellt worden ist, hat die topografische Erhebung an Düsseldorfer Schulen diese Bedingungen auch für das lokale Untersuchungsgebiet bestätigt.

Im Folgenden Schritt soll nun eine theoretische Einbettung der Problematik in dem Gebiet der Sozialpsychologie erfolgen, anhand der die Entstehung der einschlägigen Problembereiche nachvollziehbar wird und sich Perspektiven für nachvollziehbare Lösungsansätze ableiten lassen.

2.2.1 Sozialpsychologische Dimensionen gruppentheoretischer Ansätze

Der theoretische Grundlagenbezug zur Psychologie der Gruppe ist als Herangehensweise zur Analyse sozialer Probleme in der Schule besonders geeignet, weil zwischen sozialpsychologischer Grundlagenforschung und den gruppalen Interaktionen im Schulalltag ein immanenter Zusammenhang besteht.

Sei es die Interaktion unter Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, im Kollegium oder zwischen Lehrern und Eltern: Im Rahmen von Schule finden permanent Gruppenprozesse jeglicher Art statt. Daher ist der theoretische Grundlagenbezug dieser Arbeit in der Literatur zur Psychologie der Gruppe zu suchen, wobei ich mich zunächst auf die Grundlagenliteratur zur Theorie der Sozialpsychologie von Erb und Böhner (2002), Mummendey und Otten (2002), Turner und Bourhis (1996), Tajfel und Turner (1986), Mullen (1983 & 1987), Duval und Wicklund (1972) und von Sherif (1966) stütze.

Hiermit soll ein sozialpsychologischer Hintergrund zur Analyse der schulischen Situation in einer kulturell und ethnisch vielfältigen Umwelt geliefert und für die Entwicklung von Interventionsstrategien nutzbar gemacht werden.

2.2.1.1 Die Theorie der Selbstaufmerksamkeit

Die Theorie der Selbstaufmerksamkeit nach Duval und Wicklund (1972) ist für die Analyse schulischer Gruppenprozesse von wesentlicher Bedeutung, weil sie die Determination des Selbstbildes thematisiert, was das Individuum in seinem Gruppenverhalten maßgeblich beeinflusst.

Voraussetzend gehen Duval und Wicklund von einem flexiblen Selbstbild aus, das sich in Abhängigkeit von situativen Einflüssen und unserer momentanen Selbstwahrnehmung („self consciousness“) konstituiert.

Weiter beruht die theoretische Basis auf der Annahme zweier alternativer Formen bewusster Aufmerksamkeit, die entweder nach außen auf die externe Umwelt oder nach innen auf einen Aspekt von einem selbst gerichtet ist. Zwischen diesen Richtungen von internaler und externaler Aufmerksamkeit findet eine Oszillation zwischen außen und innen statt.

Die Fähigkeit selbst zum Objekt der eigenen Aufmerksamkeit zu werden und sich selbst zu reflektieren entwickelt sich im Laufe der Kindheit. Anhand entsprechender Spiegelexperimente konnte nachgewiesen werden, dass das Selbsterkennen ungefähr im zweiten Lebensjahr einsetzt und die Voraussetzung zur Selbst- und Fremddifferenzierung darstellt. Die Weiterentwicklung vollzieht sich noch bis in die Grundschulzeit und macht nach Piaget einen entscheidenden Schritt zum Abbau des kindlichen Egozentrismus aus, denn die Betrachtung des eigenen Selbst korrespondiert mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Subjektive und objektive Selbstaufmerksamkeit

Der Status, in dem die Aufmerksamkeit auf externe Ereignisse des individuellen Bewusstseins gerichtet ist, wie andere Personen, Aufgaben, Unterhaltungsquellen etc, nennt sich **subjektive Selbstaufmerksamkeit**. Die Aufmerksamkeit ist in dieser Situation von sich selbst weggerichtet, man ist selbst das Subjekt des Bewusstseins, das auf externe Objekte gerichtet ist.

Analog verhält es sich bei der **objektiven Selbstaufmerksamkeit**, die hauptsächlich Gegenstand der vorliegenden Theorie ist. In diesem Zustand ist das Bewusstsein ausschließlich auf das Selbst und folglich auf die eigenen individuellen Belange fokussiert, wie z.B. persönliche Vergangenheit, der eigene Körper etc. Man richtet die Aufmerksamkeit nach innen und somit das individuelle

Bewusstsein auf sich selbst. In diesem Status nimmt man sich selbst als das Objekt des eigenen Bewusstseins wahr.

Bereits vor dem theoretischen Postulat von Duval und Wicklund gab es in der einschlägigen Forschung Ansätze Personen nach ähnlichen Charakteristika zu kategorisieren. Rotter (1966) nahm eine entsprechende Einteilung von Menschen in „interne und externe Kontroll-Kategorien“ vor. Gemäß dieser Selektion nehmen „Interne“ an, dass alle Ereignisse und Aktionen in ihrer Umgebung mit dem eigenen Verhalten bzw. den eigenen Charakteristika zusammenhängen, sie beziehen alles auf sich selbst. Dagegen können „Externe“ auch Konzepte wie Glück, Chancen oder Schicksal in ihr Vorstellungskonzept integrieren.

Auch de Charms (1968) hat in Anlehnung an diese Gruppen eine Disposition unterschiedlicher Personenkategorien in „Pawns“ und „Origins“ entwickelt, die vergleichbar sind, mit den „Stati A und B“ nach Koch (1956, S. 42-87).

Die Charakteristika von „Pawns“ entsprechen dem „Status A“ und sind vergleichbar mit dem Persönlichkeitsbild im Zustand der objektiven Selbstaufmerksamkeit: Die Personen sind nach de Charms leicht ablenkbar, unbeständig, reuig über das Leben und die bedeutenden Entscheidungen, die es mit sich bringt. Sie schätzen ihre Reaktionen auf andere Menschen als stümperhaft, zögerlich, erfolglos oder abstoßend ein. Ihr Selbstbild verengt sich auf physische Unattraktivität, Farbleere, fehlenden Esprit und Stil. Sie empfinden eine enorme Distanz zwischen sich selbst und ihren am höchsten eingeschätzten Werten.

Die Charakteristika von Personen der Kategorie „Origins“ sind äquivalent mit denen von „Status B“ bzw. dem Zustand subjektiver Selbstaufmerksamkeit. Das zentrale Verhaltenskennzeichen ist Dominanz, auch in problematischen Kontexten wird eine direkte bezwingende Richtung eingeschlagen. Diese Charaktere weisen eine integrierte Persönlichkeit auf, sie arbeiten nicht an einem Prozess, sie überlassen sich ihm und verschmelzen mit ihm oder umgekehrt. Die größte Anforderung besteht im Generieren neuer Ideen zur Lösung, Fixierung oder Verbalisierung des relevanten Problemkontextes.

Anhand dieser Differenzen von zwei persönlichkeitsstrukturierenden Kategorien können auch die Unterschiede von objektiver zu subjektiver Selbstaufmerksamkeit herausgearbeitet werden.

Der wesentliche Unterschied besteht in der **Selbstevaluation** bzw. –reflektion einer Person im Zustand objektiver Selbstaufmerksamkeit.

- Eine objektiv selbstaufmerksame Person reagiert auf sich nicht neutral, sondern evaluiert sich, sobald der objektive Status eintritt. Diese Situation wird in der Regel als eher unangenehm erlebt.
- Eine subjektiv selbstaufmerksame Person dagegen evaluiert sich nicht, und es findet kein Vergleich an Standards statt. Dafür ist ein Gefühl von Kontrolle in Bezug auf die Umwelt vorherrschend.

Standards

Die Selbstevaluation im Status objektiver Selbstaufmerksamkeit ist abhängig von einem psychologischen System normativer Standards, das jede Person verinnerlicht hat. Ein Standard („standard of correctness“) entspricht einer mentalen Repräsentation korrekten Verhaltens, Auftretens und Umgangsformen, was man in sozialen Kontexten als Etikette bezeichnen kann. Jedes Individuum hat dabei verschiedene mentale Repräsentationen von idealem persönlichen Verhalten und erwünschten Umgangsformen.

Für die Selbstevaluation an Standards ist ein Vergleichsmaßstab erforderlich, denn jede Einschätzung eines Objekts benötigt zum Vergleich ein zweites Objekt, real oder ideell, das als Kriterium dient. Ohne das zweite Objekt, was als Orientierungsmaßstab fungiert, kann kein Vergleich, keine Bewertung und Entscheidung stattfinden. Die Definition eines Objekts als Standard kommt zustande, weil eine Person empfindet, dass Elemente ihrer Umwelt objektive Kriterien implizieren, die sie besonders wünschens- und erstrebenswert machen bzw. genau das Gegenteil davon signalisieren. Die Festlegung eines Standards basiert immer auf dem Vergleich mit vielen anderen Interpretationen, die zu der Auswahl einer bestimmten Interpretation als dem Standard führt. Duval und Wicklund beschreiben diesen Prozess am Beispiel eines Musiklehrers, der im Unterricht von verschiedenen Schülern ein und dasselbe Musikstück präsentiert bekommt und im Korrektiv entscheiden muss, welche Darbietung korrekt bzw. inkorrekt vorgeführt wurde. Für diese Entscheidung muss er eine „korrekte“ Vorstellung des Musikstücks als Standard verinnerlicht haben, sonst wäre er nicht in der Lage ein Urteil über die Leistungen seiner Schüler zu fällen. Der Musiklehrer ist sich bewusst darüber, dass

eine große Variationsmenge an Interpretationen des betreffenden Musikstücks existiert. Eine dieser Interpretationsmöglichkeiten wird von dem Lehrer deswegen bevorzugt, weil er ihre Qualität innerhalb der erstrebenswerten Darbietungen besonders hoch einschätzt, was zu der Selektion einer bestimmten Darbietung als dem Korrektheitsstandard führt.

Die **Abbildung 2.2.1.1.a** illustriert dieses Beispiel über den Einfluss von Standards im Bewertungsprozess. Aus einer Vielzahl von Variationen hat sich eine Standardvorstellung in der Meinung des Musiklehrers generiert, die er als Bewertungsmaßstab für die Interpretationen seiner Schülerinnen und Schüler im Korrektiv anlegt.

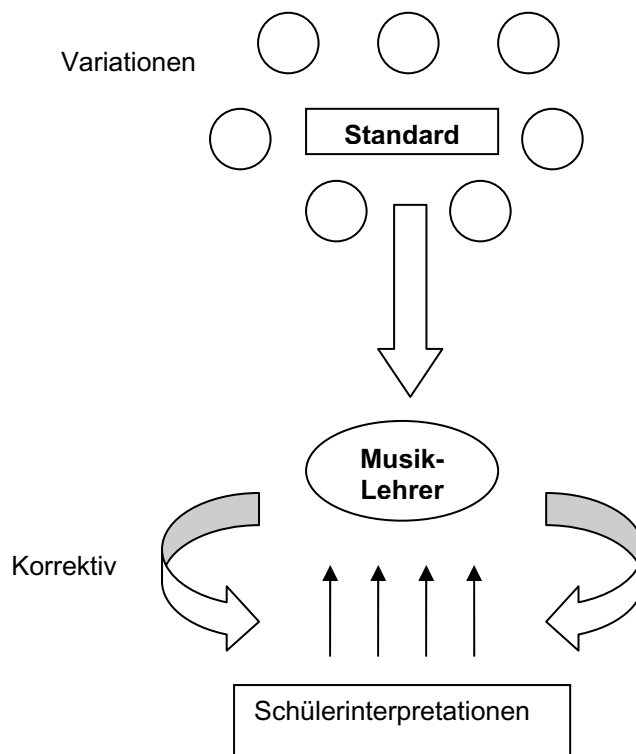


Abb. 2.2.1.1.a: Der Einfluss von Standards im Bewertungsprozess am Beispiel eines Musiklehrers

In diesem Kontext generiert sich die Frage, in welchem Maße das Individuum einen Standard nach seinen eigenen persönlichen Bedürfnissen, Wünschen, Launen und Neurosen bestimmt oder ob das Qualitätsempfinden von objektiven Standpunkten abhängt? Duval und Wicklund vertreten die Annahme, dass Standards nach dem eigenständigen Urteil einer Person über die Welt zustande kommen und auf

Wahrnehmungsprozessen basieren sowie sozialem Einfluss. Unter speziellen Umständen übernimmt eine Person auch die Standards von anderen als ihre eigenen. In ihrer Funktion geben Standards an, wie eine Person sein sollte, bzw. was sie tun, erreichen und glauben soll. Als solche offerieren sie der Person einen positiven Zustand von Korrektheit, sofern ihr die Herstellung und Einhaltung des betreffenden Standards möglich ist.

Innerhalb von schülerrelevanten Peer-groups sind die Standards sehr unterschiedlich. Bei Mädchen wird in der Regel angenommen, dass der Faktor „Aussehen“ für sie sehr wichtig ist. Für Jungen ist dabei eher die insgesamt möglichst maskuline Erscheinung von Priorität. Die Peer-group internen Vertreterinnen und Vertreter dieser Standards sind daher auch besonders einflussreich innerhalb der Gruppe, da sie als Leitbilder fungieren, und die anderen sich an ihnen orientieren und in ihrer Selbstbewertung messen. Entsprechende Untersuchungen von Cobb et al. (1998, S. 291ff.) in Klassen der Stufen vier bis sechs haben ergeben, dass Mädchen und Jungen, die in ihrer Selbstwahrnehmung von diesen Standards abweichen, insgesamt ein eher zurückhaltendes und passives Sozialverhalten entwickeln auch von anderen so wahrgenommen werden. Dieses Resultat konnte jedoch nur für die Kinder bestätigt werden, die die entsprechenden Normen verinnerlicht hatten und der Meinung waren der Faktor „Aussehen“ spiele eine übergeordnete Rolle.

Effekte objektiver Selbstaufmerksamkeit

Um einen Selbstvergleich an Standards vollziehen zu können, muss die spezifische Norm von der Person zuvor verinnerlicht worden sein und in der entsprechenden Situation als aktivierte Norm salient werden.

In der theoretischen Annahme über die Effekte von objektiver Selbstaufmerksamkeit findet dann ein automatisierter Vergleich des Selbst an den verinnerlichten Standards bzw. der Normvorstellung statt. In einem Diskrepanzvergleich wird das persönliche Abweichen reflektiert: Man erkennt die Unterschiede zwischen sich selbst und wie man nach dieser Norm sein müsste.

Resultierend aus dieser Selbstevaluation führt das Ergebnis zu der Feststellung, dass das Selbst nicht konform ist mit der mentalen Repräsentation des Ideals. Je größer dabei die Disparität empfunden wird, desto negativer fällt das Ergebnis der

Selbstevaluation aus. Objektive Selbstaufmerksamkeit führt immer dann zu einer Selbstevaluation mit negativem Resultat, wenn in einem Selbstvergleich eine Diskrepanz zwischen der Idealvorstellung und dem eigenen aktuellen Status festgestellt wird.

Für eine Person ergeben sich in dieser Situation unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten, deren Ziel immer eine Steigerung des Selbstwertes und das Ausschalten negativer Emotionen bleibt. Es wird versucht Diskrepanzen zu reduzieren oder Bedingungen zu vermeiden, die zu objektiver Selbstaufmerksamkeit führen.

- Es kann eine Annäherung an die Normvorstellung stattfinden.
- Die Norm kann weggedrückt werden, indem der objektiv selbstaufmerksame Zustand durch Ablenkung oder Verdrängen zerstreut wird, z.B. durch motorische Bewegungen, essen oder rauchen.
- Das gesamte Feld, das zu dieser Situation geführt hat, kann gemieden werden oder es findet eine Neuorientierung an einer anderen Bezugsgruppe statt.
- Bei einer positiv erlebten Diskrepanz wird die Person in der Situation verharren und ihr Selbstwert erhöht sich.

Objektive Selbstaufmerksamkeit erfüllt im gesellschaftlichen Kontext zwei Funktionen: Zunächst dient dieser Zustand der gesellschaftlichen Anpassung, denn nur selbstaufmerksam wird das eigene Verhalten den Bedingungen der sozialen Umwelt angeglichen. Darüber hinaus ist dieser Status der gesellschaftlichen Kontrolle dienlich, denn nur selbstaufmerksam handeln wir im Zusammenhang mit bestimmten Normen, die natürlich zuvor verinnerlicht und in der aktuellen Situation aktiviert sein müssen.

Generell ist Selbstaufmerksamkeit als Fähigkeit zu beschreiben, die es uns ermöglicht, zwischen inneren Normen und den Anforderungen der Umwelt zu vermitteln.

Auslöser objektiver Selbstaufmerksamkeit

Typische Auslöser von objektiver Selbstaufmerksamkeit sind so genannte „Looking-glass“-Situationen, die sich z.B. in der Schule ergeben, wenn ein Lehrer einen Schüler in der Gegenwart anderer Schüler anspricht, und er sich im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses befindet. Der Begriff basiert auf der Vorstellung eines

„looking-glass-self“ nach Cooley (1902). Er postuliert eine unauflösliche Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft, wobei das Selbstkonzept aufgrund eines Wechselspiels von komplexen und interpersonellen Wahrnehmungsvorgängen entsteht: „Die wahrgenommene, stets subjektiv interpretierte Wirkung des eigenen Tuns auf andere übt schließlich einen steuernden Einfluss auf das eigene Erleben und Verhalten aus. In einem zeitlich ausgedehnten Prozess ständiger Spiegelungen und Rückspiegelungen entsteht und wandelt sich die eigene Identität; jeder ist dabei jedem ein Spiegel.“ (Cooley 1902, S. 354) Aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus nach Mead (1934) erfährt sich das Individuum aus der Reaktion anderer auf das eigene Verhalten. Jeder fungiert dabei jedem als korrekatives Spiegelbild, was das eigene Verhalten und die Wirkung auf andere zeigt. Im Sinne des symbolischen Interaktionismus kann die Fähigkeit zur Selbstaufmerksamkeit als wesentliche Voraussetzung für Meads Verständnis von der Perspektivenübernahme der eigenen Person aus der Sicht von anderen bewertet werden.

Generell lässt sich zusammenfassen, dass objektive Selbstaufmerksamkeit durch alle Reize entsteht, die die Aufmerksamkeit auf das Selbst aus einer äußeren Perspektive lenkt, wie z.B. Beobachtung, Spiegel, Video- oder Tonaufnahmen. Typische Beispiele für Auslöser aus dem schulischen Bereich sind öffentliche Beschämungen, öffentlicher sozialer Vergleich, Prüfungen und Leistungserbringung vor anderen. Aber auch im übrigen gesellschaftlichen Leben machen zahlreiche Beispiele deutlich, wie häufig wir mit diesen Situationen konfrontiert werden. Im Städtebau machen verspiegelte Flächen, Überwachungskameras und verglaste Fronten uns auf das eigene Erscheinungsbild aufmerksam. Innerhalb des Arbeitslebens sorgen Großraumbüros, Kontrollinstanzen und –maßnahmen für ein selbstreflektiertes Verhalten. Auch durch religiöses Bewusstsein und mittels der Vergegenwärtigung bestimmter Regeln und Bräuche verhalten wir uns konform und orientieren uns an den entsprechenden Standards.

Da der Zustand objektiver Selbstaufmerksamkeit eher unangenehm erlebt wird, ist eine angemessene Ausprägung von Selbstaufmerksamkeit besonders wichtig. Optimal ist genauso viel Selbstaufmerksamkeit, wie es die optimale Erledigung einer Aufgabe erfordert. Dysfunktional ist es dagegen so selbstaufmerksam zu sein, dass

für die übrige Umwelt nicht mehr genug Aufmerksamkeit verbleibt. Das wäre z. B. der Fall, wenn wir beim Reden so selbstaufmerksam sind, dass wir nicht mehr auf die Bedürfnisse der Zuhörerschaft achten können.

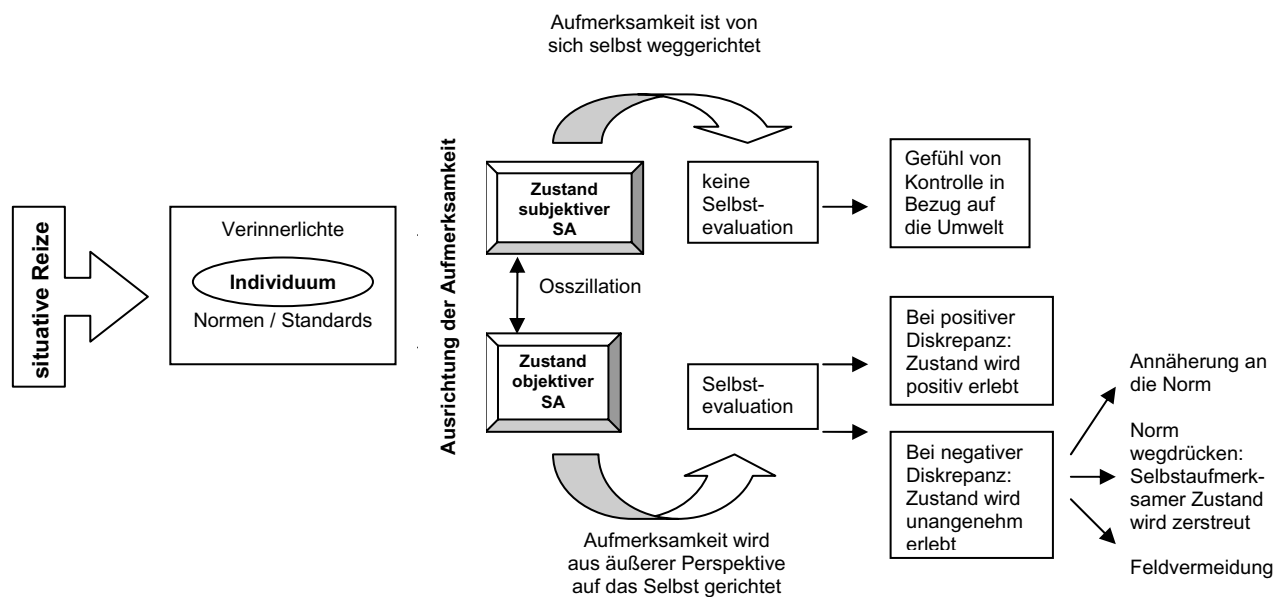


Abb. 2.2.1.1.b: Theorie der Selbstaufmerksamkeit

Die **Abbildung 2.2.1.1.b** zeigt die durch situative Reize ausgelösten Prozesswege objektiver und subjektiver Selbstaufmerksamkeit. Die Dispositionen des Individuums sind eingebettet in individuell verinnerlichte Normen und Standards. Im Zustand subjektiver Selbstaufmerksamkeit vollzieht das Individuum keine Selbstevaluation und erlebt im Resultat ein Gefühl von Kontrolle in Bezug auf die Umwelt. Im Zustand objektiver Selbstaufmerksamkeit findet eine Selbstevaluation statt, und das Individuum ist, sofern eine negative Diskrepanz vorliegt, um einen positiven Ausgleich dieser Selbstbilanzierung bemüht.

Experimentelle Anwendung auf schulische Aspekte

Die Theorie der Selbstaufmerksamkeit kann gerade im schulischen Bereich höchst effektiv eingesetzt werden, wenn eine Klasse beispielsweise ruhiger werden und ein konzentrierteres Arbeitsklima erreicht werden soll. Dafür muss diese Norm von der

Schülerschaft internalisiert, in der entsprechenden Situation aktiviert und Selbstaufmerksamkeit induziert werden.

Die Internalisierung der Norm findet statt, indem zunächst die Wünsche der Schülerinnen und Schüler bezüglich eines unterrichtsförderlichen Klimas gesammelt und diskutiert werden. Dem folgt eine Überleitung von Wünschen in konkrete Regeln, deren Verbindlichkeit mit den Schülerinnen und Schüler klar vereinbart wird. Zur Aktivierung der Norm wird ein Zeichen beschlossen, was ebenfalls als verbindlich gelten muss. Die Induktion von Selbstaufmerksamkeit kann z. B. durch gegenseitige Beobachtung stattfinden.

Ein entsprechender Versuch wurde von Lohaus (1985) durchgeführt, der die Effekte von Selbstaufmerksamkeit auf die Reduzierung unterrichtsstörenden Verhaltens belegt.

Der Versuch fand in der sechsten Klasse einer Gesamtschule mit 29 Schülerinnen und Schülern statt. Im ersten Schritt wurde eine erstrebenswerte „Soll-Vorstellung“, wie das unterrichtsbezogene Verhalten aussehen sollte, erarbeitet, denn erst nach der Vergegenwärtigung des Ideals kann das eigene Verhalten als davon abweichend erlebt werden.

Nach jeder Unterrichtsstunde evaluierten die Schülerinnen und Schüler in einem kurzen Fragebogen ihr eigenes Verhalten innerhalb der Stunde und den Lärmpegel der Gesamtklasse. Als abhängige Variablen der Selbstbewertung fungierten die Lautstärke der Klasse, das eigene Störverhalten, die Wirkung der Störung anderer auf den Einzelnen, sowie die Gründe und Art der Störung.

Bereits nach zehn Unterrichtsstunden zeichnete sich ein signifikantes Ergebnis ab: Die Anzahl und Intensität störender Aktivitäten hat wesentlich abgenommen und ist auch nach Beendigung des Versuchs stabil geblieben.

Im Fazit lässt sich daher resümieren, dass das Richten der Aufmerksamkeit auf bestimmte Standards für erfolgreichen Unterricht essentiell ist. Dabei darf der Unterricht jedoch niemals für einzelne Schüler beschämende Komponenten enthalten, da sich diese für die Schüler unangenehme Situation dysfunktional auf deren Selbstaufmerksamkeitsausrichtung auswirken würde. Weiter müssen die Schülerinnen und Schüler schon früh lernen ihre Aufmerksamkeit selbst zu steuern, was eine wesentliche Voraussetzung für die Beherrschung von Lerntechniken darstellt. Es ist die Aufgabe erwachsener Bezugs- bzw. Lehrpersonen Kindern

beizubringen, wie man die eigene Aufmerksamkeit steuert und erfolgreich zwischen „Innen“ und „Außen“ vermittelt. Dies kann geschehen, indem man Kinder das Individuum einerseits und die Gruppe andererseits bewusst wahrnehmen lässt. Darüber hinaus müssen Kinder zur Selbstreflexion angeregt werden, denn sie profitieren am meisten von einer Lernumgebung, wenn sie in der Lage sind ihre Aufmerksamkeit selbst zu lenken.

Öffentliche und private Selbstaufmerksamkeit

Da Selbstaufmerksamkeit „im Ausmaß der subjektiven Reflexion des sozialen Einflusses“ (Fischer & Wiswede 2002, S. 359) variiert, nehmen Fenigstein, Scheier und Buss (1975, S. 522-527) eine weitere Differenzierung vor, indem sie die Bereiche „privat“ und „öffentlich“ im selbstaufmerksamen Zustand gegeneinander abgrenzen.

Bei der privaten Selbstaufmerksamkeit werden ausschließlich die eigenen Einstellungen und Normen des Individuums salient, während bei öffentlicher Selbstaufmerksamkeit Standards wirken, die von anderen beobachtet werden können. Öffentliche Aufmerksamkeit kommt demnach zustande, sobald einem Individuum die Perspektive bzw. Reaktion einer anderen Person auf sich bewusst wird, und es sich somit als soziales Objekt betrachten kann.

Nach Carver und Scheier (1981) sind Personen im Zustand öffentlicher bzw. sozialer Selbstaufmerksamkeit in starkem Maße auf ihre äußere Wirkung auf andere Personen konzentriert, so dass sie dann eher den Erwartungen anderer entsprechen.

Dieser Ansatz wurde in der Forschung unter anderem auch von Wicklund und Gollwitzer (1987, S. 491-523) eher kritisch betrachtet, so dass diese Differenzierung als Weiterentwicklung der Theorie schwierig einzuordnen ist.

Aggression im Kontext von Selbstaufmerksamkeit

Eine Reihe der Untersuchungen von Selbstaufmerksamkeit befasst sich mit aggressivem Verhalten, einem Faktor der auch für die Implikationen der schulischen Perspektive der Theorie von Bedeutung ist.

Das Auftreten von Aggression ist stark von persönlichen Werten und Normen abhängig, kann aber auch, wie folgende Untersuchungsergebnisse belegen, in einem Zusammenhang zu selbstgerichteter Aufmerksamkeit stehen.

Scheier (1976, S. 627-644) postuliert, dass Ärger von selbstzentrierten Personen stärker wahrgenommen wird und diese deswegen auch aggressiver reagieren. In einem Versuch ließ er männliche Versuchspersonen gezielt frustrieren und durch einen Konföderierten beleidigen. Danach erhielten die Versuchsteilnehmer bei einer Lernaufgabe die Gelegenheit diese Person mit Elektroschocks in frei wählbarer Intensität zu bestrafen (in Wirklichkeit wurde kein Elektroschock weitergegeben). Neben einem zusätzlichen Fragebogen, der die Intensität des Ärgers erfasste, wurde die Stärke des Schocks als Höhe der Aggression gewertet. Nach der Hälfte der Stichprobe erzeugte ein aufgestellter Spiegel den Zustand objektiver Selbstaufmerksamkeit, und die Ergebnisse bestätigten Scheiers Hypothese: Die Personen in selbstaufmerksamem Zustand erteilten signifikant höhere Schocks als die übrigen Versuchsteilnehmer. Darüber hinaus war bei Ihnen der Ärger bzw. die Aggression stärker ausgeprägt.

Ein weiterführender Versuch von Scheier, Fenigstein und Buss (1974, S. 264-273) zeigte die Abhängigkeit der Aggressionen von experimentell induzierten Standards. Die männlichen Versuchspersonen sollten hierbei in die „Lehrerrolle“ schlüpfen und einer „Schülerin“ Elektroschocks verabreichen, um ihre Lernleistung zu erhöhen. Dabei wurde den Versuchspersonen ein gewaltablehnender Standard nahe gelegt. Die Selbstaufmerksamkeit wurde im ersten Versuchsdurchgang mittels eines Spiegels erzeugt und im zweiten Durchgang durch ein Publikum hergestellt, mit dem die Versuchspersonen angehalten wurden möglichst viel Blickkontakt zu haben. Das Erzeugen von selbstzentrierter Aufmerksamkeit führte in diesem Fall erwartungsgemäß zu einer Verminderung der durchschnittlichen Schockstärke, weil die Versuchspersonen sich an dem relevanten Standard orientierten.

Umgekehrt führte in einer ähnlichen Untersuchung bei Carver (1974, S.365-370) die Induktion eines gewaltlegitimierenden Standards zu einer Intensivierung der Schocks. Weiter konnte Carver zeigen, dass neben einer Abhängigkeit von induzierten Standards auch persönliche Wertmaßstäbe für das Aggressionspotential im selbstaufmerksamen Zustand von Bedeutung sind. Dafür erhob Carver (1975, S. 510-519) zunächst die persönliche Einstellung der Versuchspersonen zu Aggression

und Bestrafungen in Lernsituationen, bevor er sie mit ähnlichen Situationen wie denen der bereits beschriebenen Experimenten konfrontierte. In der Selbstaufmerksamkeit erzeugenden Situation unter Spiegelbedingungen orientierten sich die Probanden insgesamt stärker an ihren zuvor angegebenen Wertmaßstäben, als die Personen bei denen keine Selbstaufmerksamkeit induziert wurde. Carver resümiert daher, dass bei objektiver Selbstaufmerksamkeit eine höhere Übereinstimmung zwischen der Einstellung des Individuums zu seinem Verhalten gegeben ist. Personen, die grundsätzlich aggressive Werte vertreten, orientieren sich also im Zustand objektiver Selbstaufmerksamkeit auch verstärkt an diesen Werten. Umgekehrt werden Personen, die anti-aggressive Werte vertreten, weniger aggressiv sobald sie Selbstaufmerksamkeit induzieren.

In allen Versuchen konnte aggressives Verhalten durch saliente Standards hervorgerufen werden, unabhängig davon, ob diese künstlich erzeugt worden sind oder bereits in der Persönlichkeit der Versuchspersonen verankert waren. Der selbstaufmerksame Zustand verstärkt dabei die Verhaltensausrichtung zugunsten eines gewünschten Standards oder begünstigt den Handlungsbezug zu den eigenen Wertmaßstäben, sofern diese mit der betreffenden Situation konform sind.

Angst und Vermeidung von Selbstaufmerksamkeit

Laut Duval und Wicklung ist „die Konzentration auf eine selbstverbundene Diskrepanz die Ursache eines Angst oder Affektzustandes“ (vgl. Frey & Irle 1993, S. 167), woraus hervorgeht, dass zwischen Angst und Aufmerksamkeitsrichtung ein Zusammenhang besteht.

Entsprechend wird das Individuum Vermeidungsstrategien einsetzen um selbstzentrierten Stimuli auszuweichen, vor allem wenn die Diskrepanz nicht reduziert werden kann. In einem Versuch von Duval, Wicklund und Fine (1972) erhielten die Probanden ein persönliches Feedback über ihren Erfolg bzw. Misserfolg in Bezug auf ihre Intelligenz und Kreativität. Danach sollten sie in einem Zimmer auf einen Versuchsleiter warten mit der Anweisung den Raum innerhalb von fünf Minuten verlassen zu dürfen, wenn der Versuchsleiter nicht erscheine. Die eine Hälfte der Versuchspersonen war in einem Zimmer mit Spiegel untergebracht, die andere Hälfte wartete in einem Raum ohne Spiegel.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Personen, die zuvor ein negatives Feedback erhalten haben, den Raum signifikant schneller verließen, sobald sich darin ein Spiegel befand, während sich bei den Personen mit positivem Feedback kein Unterschied zeigte.

Damit ordnen sich die Ergebnisse in das Fazit der Befunde von Wolff (1932, S. 251-328) ein, der bereits 1932 eine Verbindung von affektivem Widerstand und Selbstorientiertheit belegen konnte. In seinen Experimenten zeigte er einen Zusammenhang zwischen einem negativen Zustand in Form von induzierter Angst und der Vermeidung von Selbstaufmerksamkeit, als verzögertes Erkennen des eigenen Fotos.

Weiterentwicklung der Theorie nach Mullen

Mullen (1983, S. 295-322) hat in einer Weiterentwicklung der Theorie der Selbstaufmerksamkeit die Bedeutung der numerischen Anteilsgrößen verschiedener Gruppen zueinander herausgearbeitet, sowie den Einfluss einer entsprechenden Zugehörigkeit zu Minorität oder Majorität auf das Individuum belegt. Nach Tajfel (1978) ist für die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgruppe weniger die numerische Unterlegenheit als vielmehr die soziale Position der Personen ausschlaggebend. Gerade ethnische Minoritäten schließen sich aufgrund gemeinsamer Bindungen an Rasse, Nationalität oder Kultur innerhalb der Population einer größeren Gesellschaft zusammen. Sozial neutrale Kriterien, wie z.B. eine gleiche Haarfarbe begründet kein einheitliches Gruppenverhalten. Die Voraussetzung für eine Minorität als bestimmbare soziale Einheit ist also das gemeinsam geteilte Wissen über einige sozial relevante Kennzeichen, die die Mitglieder dieser Gruppe von der gesellschaftlichen Einheit, in deren Mitte sie leben, unterscheidet.

Mullen stellt einen Zusammenhang vom Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgruppe und der Selbstaufmerksamkeit für deren Mitglieder her. Demnach wird bei der Zugehörigkeit zu einer Minorität für deren Angehörige objektive Selbstaufmerksamkeit ausgelöst. Die Selbstaufmerksamkeit hängt nach Mullen mit einem selbstregulierenden Prozess zusammen, der die Verhaltensintensität und -richtung permanent beeinflusst. Dabei ist die Selbstaufmerksamkeit ist umso stärker, je größer der Majoritätsanteil an der Gesamtgruppe ist.

Die Zugehörigen der Minoritätsgruppe überprüfen ihr Verhalten an entsprechenden Standards, weil sie sich als abweichend von der Mehrheit empfinden. Jede Person passt sich dem an, was sie persönlich als den angemessenen Standard empfindet. Dagegen induzieren die Zugehörigen der Majoritätsgruppe kaum Selbstaufmerksamkeit, und sie überprüfen ihr Verhalten nicht an anderen Maßstäben. Es besteht nur ein geringer Zusammenhang zwischen Verhalten und Verhaltensstandards, was im Extremfall bei vollkommener Abwesenheit von Selbstaufmerksamkeit zu einer Deindividuation führen kann.

Wie bereits bei Duval und Wicklund postuliert, wird Selbstaufmerksamkeit eher als unangenehmer Zustand erlebt, denn negative Diskrepanzen zwischen der Real- und Idealvorstellung des Selbstbildes werden wahrgenommen. In der Folge versuchen Personen diesen Zustand zu vermeiden, was impliziert, dass soziale Kontakte zwischen Minorität mit der Majorität vermieden werden und sich dafür die Interaktionen innerhalb der Minoritätsgruppe verstärken.

Als konkrete Effekte der Gruppe auf das Individuum aus einer selbstaufmerksamen Perspektive nennt Mullen (1983, S. 295): „Intervention, Konformität, Betretenheit, soziale Nachlässigkeit und unnormatives Verhalten“. Diese sozialen Phänomene decken sich mit denen, die mit der Selbstüberprüfung einer Person an bestimmten Standards einhergehen: Prosoziales Verhalten, Hemmung unangebrachter Aggressionen, Konformität, Betretenheit, Ehrgefühl.

Bereits vor Mullen entwickelte Koffka (1935) das „Figure-ground-Prinzip“, um den Aufmerksamkeitsfokus eines Individuums in Gruppenkontexten zu erklären.

Demnach können sich in heterogenen Gruppenkontexten die Individuen zweien oder mehreren homogenen Untergruppen auf der Basis einer hervorstechenden Differenz zugehörig fühlen (Sprecher-Publikum, Helfer- Feinde, Männer Frauen etc.). Die kleinere der beiden Gruppen entspricht der hervorstechenden *figure* in jedermanns Aufmerksamkeit – die größere bildet den verschwommenen *ground* innerhalb der Aufmerksamkeit. Ähnlichkeit, Nähe und Homogenität der Untergruppen können zu der Notwendigkeit führen, dass sich eine Untergruppe zur *figure* entwickelt. Die Individuen in der kleineren Untergruppe fokussieren sich verstärkt auf sich selbst, induzieren mehr Selbstaufmerksamkeit und überprüfen sich an entsprechenden Standards. Die Mitglieder der größeren Untergruppe richten ihre Aufmerksamkeit auf

die kleinere Gruppe und sind entsprechend weniger selbstaufmerksam und standardorientiert.

Die dargestellten Gruppenphänomene, die sich aus der Interaktion von Majoritätsgruppen mit Minoritäten ergeben, sind für die schulischen Implikationen dieser Theorie entscheidend, da es sich bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vornehmlich um Angehörige von Minoritäten handelt, die gegenüber Majoritätsangehörigen gesteigerte Selbstaufmerksamkeit vorweisen.

Implikationen der Theorie der Selbstaufmerksamkeit für schulische Belange

Zusammenfassend bleibt im Anwendungsbezug der Theorie für die vorliegende Arbeit zu ermitteln, welche Implikationen die Theorie zur Lösung bestehender sozialer Probleme an Schulen bereithält.

Grundsätzlich wichtig erscheint dabei, dass für die Schüler ein optimaler Grad an Selbstaufmerksamkeit erreicht wird. Die Theorie geht nicht von einer gefestigten Identität aus, sondern setzt ein flexibles Selbstbild voraus, daher ist es für die Schülerinnen und Schüler möglich sich in jeder Situation innerhalb eines optimalen Bereichs von Selbstaufmerksamkeit zu bewegen.

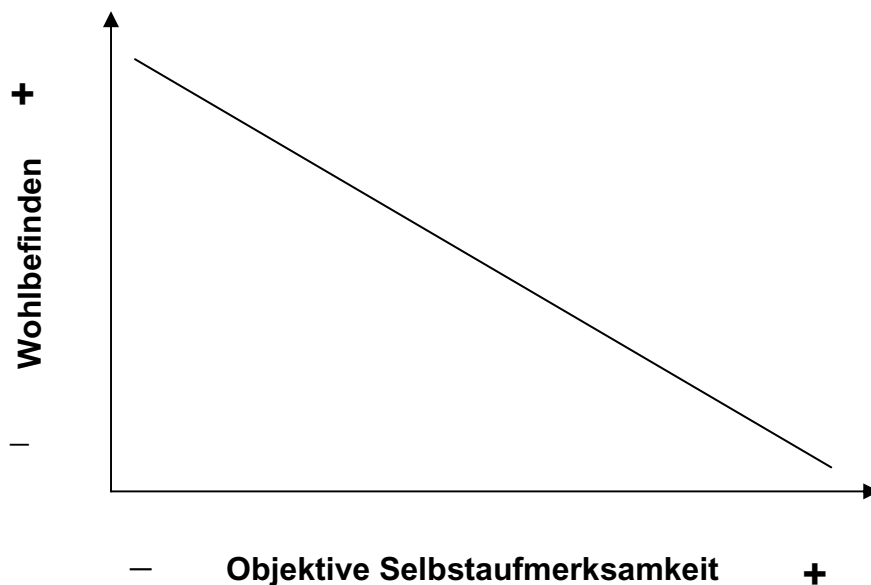


Abb. 2.2.1.1.c: Das Verhältnis von individuellem Wohlbefinden zu objektiver Selbstaufmerksamkeit

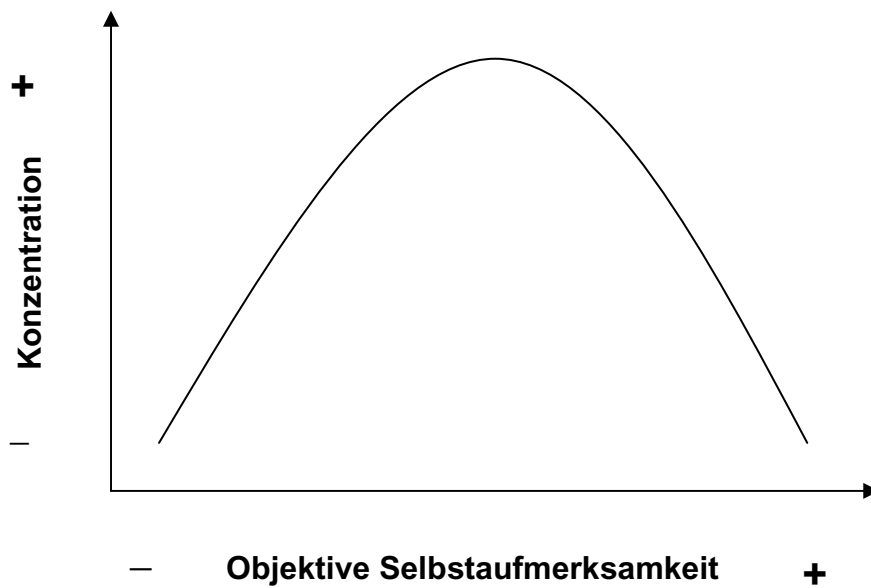


Abb. 2.2.1.1.d: Das Verhältnis von Konzentrationsgrad zu objektiver Selbstaufmerksamkeit

Die **Abbildungen 2.2.1.1.c und 2.2.1.1.d** sollen das schmale Spektrum des optimalen Bereichs von objektiver Selbstaufmerksamkeit eines Individuums illustrieren. In der Darstellung wird ersichtlich, dass es sowohl in Bezug auf das individuelle Wohlbefinden als auch auf den Konzentrationsgrad einen optimalen mittleren Bereich von Selbstaufmerksamkeit gibt.

Die **Abbildung 2.2.1.1.c** zum Verhältnis zwischen „Wohlbefinden“ und „objektiver Selbstaufmerksamkeit“ zeigt eine abfallende Gerade je höher der Grad an Selbstaufmerksamkeit und geringer das individuelle Wohlbefinden ausfällt. Dabei wird der optimale Grad an Selbstaufmerksamkeit bei einem mittleren Wert des Wohlbefindens erreicht. Bei erhöhter Selbstaufmerksamkeit sinkt das individuelle Wohlbefinden, während es bei nicht vorhandener Selbstaufmerksamkeit am höchsten ist. Bei geringer Selbstaufmerksamkeit und gesteigertem Wohlgefühl neigt das Individuum aber dazu, die eigene Betrachtungsweise zu überschätzen, und das Abweichen der eigenen subjektiven Perspektive von anderen Perspektiven ist ihm dabei nicht immer bewusst. Durch die Induzierung von Selbstaufmerksamkeit kann dagegen die Empathie gesteigert und der ausschließliche Fokus weg vom Selbst auf die Gruppe und gemeinsame Ziele gerichtet werden. „Durch selbstgerichtete Aufmerksamkeit wird also die Einzigartigkeit der eigenen Perspektive

wahrgenommen und dadurch die Anerkennung der Verschiedenheit sämtlicher Perspektiven begünstigt.“ (Frey & Irle 1993, S.157 f.)

Die **Abbildung 2.2.1.1.d** zur Relation von „Konzentration“ zu „objektiver Selbstaufmerksamkeit“ zeigt eine Kurve, die von ihrem Ausgangspunkt mit geringer Selbstaufmerksamkeit und geringer Konzentration steigt, bis Konzentration und Selbstaufmerksamkeit bei ausgeglichenem Anstieg zueinander einen optimalen Mittelwert gefunden haben. Danach kippt die Kurve bei weiter steigender Selbstaufmerksamkeit im Konzentrationsbereich zurück gegen Null ab, was zeigt, dass ein optimaler Konzentrationsgrad nur bei einer mittleren Selbstaufmerksamkeitsstufe erreicht werden kann, und dass bei geringer oder übersteigter Selbstaufmerksamkeit keine Konzentration möglich ist.

Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass sie auf einer mittleren Selbstaufmerksamkeitsstufe ein ausgeglichenes Wohlbefinden bei gleichzeitigem optimalem Konzentrationsvermögen erreichen.

Daher müssen in der Schule die Bedingungen für optimale Selbstaufmerksamkeit reflektiert werden, denn für jede Aufgabenerledigung ist ein bestimmter Grad optimal. Gerade in Bezug auf Gruppenzusammensetzung und Taktiken von Gruppenkoordinierungen müssen diese so gestaltet werden, dass für die Gruppenmitglieder ein optimaler Grad an Selbstaufmerksamkeit erreicht werden kann. Der sogenannte „happy escape from self-awareness“ bildet als Grad der Abgrenzung zwischen dem einzelnen Individuum und der Gruppe, der es angehört, einen Sicherheitsindex für Gruppen und Gesellschaften.

Dabei müssen in Rückbezug auf Mullen (1983) die herrschenden Minoritäts- und Majoritätsverhältnisse berücksichtigt werden, denn die Majorität darf nicht zu dominant sein, sonst droht Gefahr, dass sich Minorität zurückzieht und es kaum zu Intergruppenkontakten kommt.

Neben dem optimalen Grad an Selbstaufmerksamkeit und den Verhältnissen von Minoritätsgruppen zu Majoritätsgruppen sind die „Standards“ als Orientierungspunkte für das Selbstbild ein zentraler Punkt der Theorie, der mehrere Implikationen für das schulische Miteinander bereithält.

Generell sollten Standards in der Schule thematisiert und reflektiert werden, um bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein zu schaffen, wie bestimmte Normen internalisiert werden.

Gerade im Bereich der kulturell bedingten Standards muss in einer ethnisch heterogenen Lern- und Sozialgemeinschaft, trotz bestehender normativer Unterschiede eine gemeinsame Basis erarbeitet und deren Verbindlichkeit für den schulischen Sozialkontext vereinbart werden. Auch Normen, wie beispielsweise ausgeprägte familiäre Ehr- und Stolzgefühle, die vor allem im Privaten Rahmen von türkischen Familien präsent sind, müssen innerhalb der Schule hinter anderen salienten Sozialnormen zurückstehen.

Weiter sollte die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf andere Normen gelenkt werden als auf solche, wo sie mehrheitlich negative Diskrepanzen erleben, wie z.B. bei Schönheitsidealen oder materiellen Vorbildern. Das impliziert, dass in der Schule eine Werte-Diskussion geführt werden muss, damit hier andere Normen als die gesellschaftlich und medial vermittelten Vorstellungen internalisiert werden können.

Wie die dargestellten Unterrichtsversuche von Lohaus (1985) und die Angst-Versuche von Duval, Wicklund, Fine (1972) und Wolff (1932) gezeigt haben, konnte spezifisches Verhalten auch gezielt durch saliente Standards hervorgerufen werden. Der selbstaufmerksame Zustand verstärkt dabei die Verhaltensausrichtung zugunsten eines gewünschten Standards oder begünstigt den Handlungsbezug zu den eigenen Wertmaßstäben, sofern diese mit der betreffenden Situation konform sind.

Das bedeutet für die Schule, dass den Schülern spezifische Verhaltens- und Wertestandards für diesen Rahmen vermittelt werden können, und dass sich die Schüler durch selbstbezogene Aufmerksamkeit verstärkt an diesen orientieren werden. Es bleibt also wünschenswert parallel zu den vereinbarten Standards ein ausgewogenes Maß an Selbstaufmerksamkeit zu induzieren.

Selbstverständlich gelten innerhalb der Schule noch weitere Standards als die von den Lehrpersonen vermittelten. Gerade für Jugendliche scheinen die Standards der Peer-groups besonders erstrebenswert und haben nicht selten Vorrang vor den Normen, die von Lehrern oder Eltern vermittelt werden. Um nicht einem selbstaufmerksamen Zustand ausgesetzt zu sein, entziehen sich Schülerinnen und Schüler häufig der unangenehmen Situation, indem sie sich dem Gruppendruck beugen und mit den erforderlichen Standards konform gehen.

„Sollte das Individuum aufgefordert werden, sich innerhalb eines für einen bestimmten Standard relevanten Handlungsbereiches zu entscheiden, besteht die Möglichkeit, das eigene Verhalten von den entsprechenden Standards leiten zu lassen.“ (Frey & Irle 1993, S. 158)

Lehrpersonen können an dieser Stelle eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung in Richtung auf einen spezifischen salienten Wertmaßstab anregen und Situationen forcieren, die sozial erwünschtes Verhalten trainieren.

2.2.1.2 Kulturelle Standards

Wie bereits dargestellt, findet die Selbstüberprüfung im selbstaufmerksamen Zustand an bestimmten Standards statt, die nach Duval und Wicklund nicht nur durch autonome Urteile einer Person über die Welt zustande kommen, sondern auch auf Wahrnehmungsprozessen innerhalb ihrer Umwelt basieren, sowie auf dem sozialen Einfluss, dem die Person ausgesetzt ist. Entsprechend scheint es nahe liegend, dass Personen in der Festlegung ihrer Standards zur Selbstüberprüfung stark den kulturellen Einflüssen ihrer sozialen Umgebung unterliegen.

Für die Entwicklung sozialer Probleme im schulischen Bereich wird angenommen, dass sich Schülerinnen und Schüler verschiedener ethnischer und kultureller Herkünfte an unterschiedlichen Standards orientieren können, was Potential für Missverständnisse und Konflikte birgt. Daher sollen in diesem Kapitel exemplarisch die kulturellen Standards vier heterogener Kulturgruppen, die gemäß der Auswertungen der Zahlen des Bundesamts für Statistik in Kapitel 2.1.1.2 in Deutschland stark repräsentiert sind, näher betrachtet werden. Neben den vermeintlichen „Deutschen“, werden die Kulturstandards von „Mittelosteuropäern“, „Chinesen“ und „Japanern“, sowie von „Türken“ in Bezug auf zentrale kulturell verankerte Werte und Sozialverhalten dargestellt.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Beschreibung von vermeintlich allgemeingültigen Kulturstandards nicht um generalisierende Attributszuschreibungen handeln soll. Selbstverständlich sind diese Zuschreibungen nicht auf sämtliche Angehörigen eines bestimmten Kulturkreises oder einer bestimmten Herkunft zutreffend.

Es handelt sich vielmehr um die Beschreibung signifikanter Merkmale und Werte, die als „kleinster gemeinsamer Nenner“ innerhalb einer bestimmten Volksgruppe mehrheitlich vertreten werden. Dabei unterliegen diese Maßstäbe zweifelsohne regionalen und generationsanhängigen Unterschieden und sind stark von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht beeinflusst. Interpersonelle Unterschiede innerhalb eines Kulturkreises müssen ebenso berücksichtigt werden wie intrapersonelle Einstellungsunterschiede einzelner Personen, die in bestimmten Punkten mit den kulturellen Standards ihrer ethnischen Gruppe konform sind und in anderen Bereichen eine konträre Einstellungen vertreten können.

Dennoch stützt sich die Forschung kultureller Standards auf die mehrheitlich gemeinsamen signifikanten Charakteristika einer Nation und kann deshalb wichtige Indizien für die Genese von Selbstkonstruktion und Standards einer Person in Relation zu ihrer kulturellen Zugehörigkeit oder Herkunft liefern.

Kulturelle Standards stehen in engem Zusammenhang mit den Konstruktionen des Selbst, denn „kulturelle Vorstellungen über das *Wie-man-sein-soll* leiten die Entwicklung des Selbstkonzepts“ (Kühnen & Hannover 2003, S. 212). Markus und Kitayama (1991, S. 224-253) erklären die erkennbaren kulturellen Unterschiede in kognitiven, emotionalen und motivationalen Bereichen durch eine divergente Selbstdefinition je nach Kultur.

Kulturen stellen demnach implizite Imperative an ihre Mitglieder, was die Entwicklung des Selbstkonzepts determiniert. Grundlegend unterscheiden Markus und Kitayama zwei verschiedene Formen kulturell bedingter Identitätskonstruktionen: Independenten und interdependente Selbstkonstrukte.

In westlichen individualistisch geprägten Kulturen besteht der kulturelle Imperativ ein unabhängiges und einzigartiges Individuum zu sein. Diese Vorstellung eines independenten Selbstkonstrukts gilt es anzustreben und nach außen darzustellen. Das Selbst ist dabei als separate Entität zu sehen, was verschiedenste Attribute beinhaltet. Die Referenz zu Emotionen, Bedürfnissen und Handlungen anderer ist dabei für das eigene unabhängige Selbstbild von geringerer Bedeutung als Repräsentationen über internale Attribute. Auch innerhalb sozialer Kontexte steht die Betonung dieser Einzigartigkeit und Unabhängigkeit im Vordergrund.

In asiatischen kollektivistischer geprägten Kulturen markiert der kulturelle Imperativ dagegen ein Selbstbild, das untrennbar mit anderen Personen verbunden ist. Das

impliziert ein Anpassungsverhalten an andere für die eigene Person wichtige Individuen, die Erfüllung ihrer Erwartungen. Die Zielvorstellung von Interdependenz wird erreicht, indem das eigene Verhalten an kollektiven Erwartungen und Abläufen ausgerichtet wird. Man sieht sich selbst als Teil eines interpersonalen Netzwerks und agiert auch als solche.

Levine (1998, S. 49) fasst zusammen, dass „individualistische Kulturen im Vergleich zu kollektivistischen mehr Wert auf Leistung als auf Zusammengehörigkeit legen“, was sich nachhaltig auf das Lebenstempo und die Produktivität dieser Menschen auswirkt. In einschlägigen Untersuchungen zu spontanen Selbstattributierungen stellten auch Bond und Cheung (1983, S. 153-171) fest, dass Versuchspersonen aus individualistischeren Kulturkreisen sich eher mittels interner Eigenschaftsbegriffe beschreiben als Personen aus kollektiv organisierten Kulturen, die sich eher über ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe identifizieren. Interessanterweise konnte Levine die Annahme widerlegen, dass Personen aus kollektiv orientierten Kulturkreisen „glücklicher“ seien. Seine Studien ergaben, dass die Lebenszufriedenheit in engem Zusammenhang mit wirtschaftlicher Produktivität und Wohlstand steht, weshalb durchschnittlich „reichere Menschen in reicheren Ländern glücklicher“ (1998, S. 211) seien.

Grundsätzlich verfügen sowohl individualistische als auch kollektiv orientierte Kulturgruppen über beide Arten des Selbstwissens, „sie unterscheiden sich lediglich in der relativen Bedeutung, die diesen Selbstaspekten für die eigene Person zugeschrieben wird“ (Kühnen & Hannover 2003, S. 215).

Kulturvergleichende Studien von Cousins (1989, S. 124-131) und Rhee et al. (1995, S. 142-152) haben weiterhin gezeigt, dass independentes und interdependentes Selbstwissen sich nicht nur bezüglich des Inhaltes unterscheidet, sondern auch bezüglich der Kontextabhängigkeit. In kontextunabhängigen Situationen ist autonomes Selbstwissen relevant, während in kontextabhängigen Situationen sozialen Determinanten eine höhere Bedeutung zukommt. Eine Person richtet sich situativ nach dem aktuell aktivierten Selbstwissen aus: In einer Situation, in der ihr independentes Selbstwissen zugänglich ist, wird sie sich in ihrem Verhalten und Urteilen an diesem autonomen Selbstwissen orientieren. In einer Situation, in der dagegen interdependentes Selbstwissen aktiviert ist, findet die Orientierung an sozialen Determinanten statt.

Im Folgenden sollen bei der Beschreibung „vermeintlicher“ kultureller Standards Deutschlands, Mittelosteuropas, Chinas, Japans und der Türkei diese auch hinsichtlich ihrer Verankerung in einer individualistisch bzw. kollektivistisch ausgerichteten Gesellschaftsstruktur betrachtet werden. Zu einer ersten Einschätzung kann eine Studie von Hofstede (1993) herangezogen werden, die in Zusammenarbeit mit der Firma IBM entstanden ist. Hierbei wurde über die Ermittlung eines Individualismusindex eine Rangliste für den gesellschaftlichen Grad an Individualismus in 50 Ländern entwickelt. Die Probanden wurden in den Erhebungsfragen vornehmlich hinsichtlich ihrer Arbeitsziele befragt, daher muss berücksichtigt werden, dass damit nicht alle Unterscheidungskriterien zwischen Individualismus und Kollektivismus in einer Gesellschaft abgedeckt werden. Dennoch sind die Ergebnisse sehr aufschlussreich und zeigen, dass Kollektivismus in unserer Welt der Regelfall ist und Individualismus deutlich seltener ist. Deutschland befindet sich auf Platz 15 und somit erwartungsgemäß im oberen Drittel der Länder, in denen der Individualismusindex am höchsten ist. Nicht weit gefolgt davon befindet sich Japan auf Platz 22/23, die Türkei auf Platz 28, Jugoslawien auf Platz 33/35 und Hongkong auf Platz 37. China wurde in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt, ebenso wie die mittelosteuropäischen Nationen aufgrund der damaligen politischen Situation. Man könnte sich hierfür jedoch an den Ergebnissen für Hongkong bzw. das ehemalige Jugoslawien orientieren. Japan und die Türkei befinden sich mit ihrem Ranglistenplatz im Mittelfeld, während Jugoslawien und Hongkong sich am oberen Ende des kollektivistischer ausgerichteten Drittels befinden. Diese Rangliste nach Hofstede zeigt einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem nationalen Reichtum eines Landes und dem Grad an Individualismus in dessen Kultur. Obwohl die Ergebnisse in den Punktwerten zeigen, dass zwischen Deutschland mit 67, Japan mit 46, die Türkei mit 37, Jugoslawien mit 27 und Hongkong mit 25 Punkten klare Unterscheide existieren, liegen die Länder in ihrer Rangfolge dichter zusammen als vermutet. Dies zeigt, dass neben der Unterscheidung zwischen individualistischer und kollektivistischer Orientierung einer Gesellschaft, ein besonderer Blick auf die jeweiligen Standards der betreffenden Gruppe gerichtet werden muss. Die gruppalen bzw. ethnischen Besonderheiten sind für eine gesellschaftliche Einschätzung möglicherweise entscheidender als eine gesamtkategoriale Einordnung in „individualistisch“ oder „kollektivistisch“.

Bei sämtlichen kulturellen Eigenschaftszuschreibungen muss jedoch berücksichtigt werden, dass „Kultur“ eine besonders komplexe Variable ist, die auf vielfältigen Ebenen wirkt und nicht als statisches System verstanden werden darf, sondern vielmehr prozesshaft ist. Kulturstandards beschreiben die gemeinsamen signifikanten Charakteristika einer Nation in einer abstrahierten und generalisierten Weise. Natürlich weichen einzelne Personen zum Teil auch erheblich von diesen Standards ab, aber die große Mehrheit der Personen, die ihnen folgt, ist für die Erhebung von kulturellen Standards entscheidend.

Thomas, Kammhuber und Schroll-Machl (2003) weisen daher auf die Gefahr von Missverständnissen hin, wenn Kulturstandards nur oberflächlich als Handlungsregeln verstanden und ihr Entstehungsprozess und Gültigkeitsbereich missachtet werden. Die Kulturstandardforschung erhebt dagegen den Anspruch eines kulturellrelativistischen Konzepts:

- Es erfasst kulturspezifisches menschliches Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln.
- Sämtliche Ergebnisse sind handlungsfeldspezifisch einzuordnen.
- Die Erhebung kultureller Standards wird innerhalb eines spezifischen Erhebungsprozesses und eines spezifischen zeitlichen und räumlichen Rahmens durchgeführt.
- Die gewonnenen Kulturstandards sind auch aus einer anderen kulturellen Perspektive heraus gültig.
- Kulturstandards erfüllen als kategoriale Bestimmungen die Funktion von Stereotypen, sind jedoch scharf von Vorurteilen zu trennen.
- Kulturelle Standards unterliegen einem sozialen Wandel und sind somit immer innerhalb ihres zeitlichen Kontextes zu verstehen.

Um die Unterschiede kultureller Standards und ihre Implikationen für die soziale Interaktion im Handlungsfeld Schule greifbarer zu machen, werden nun exemplarisch die Kulturstandards vier heterogener und in Deutschland stark repräsentierter Gruppen dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für schulische Interaktion diskutiert. Die dargestellten Kulturstandards beziehen sich hauptsächlich auf die einschlägigen Darstellungen bei Thomas, Kammhuber und Schroll-Machl (2003).

Deutsche Kulturstandards sozialer Umgangsformen

Im deutschen christlich-abendländisch geprägten Kulturkreis wirkte vor allem der Luthersche Protestantismus, sowie die Jahrhunderte andauernde absolutistische Herrschaft der kleinen Territorialstaaten nach dem Zerfall der Zentralgewalt. Dem daraus resultierenden Wertesystem entspringen mehrere Kulturstandards, die den typischen „Deutschen“ generalisierend beschreiben. Wie bereits erläutert, sollen die dargestellten Kulturstandards gemeinsame typische Charakteristika einer Nation verdeutlichen. Daher ist im Folgenden stereotypenweise die Rede von dem „Deutschen“ bezogen auf signifikant abweichende Standards im Vergleich zu anderen Nationen, was jedoch keinen Anspruch auf Absolutheit erhebt.

Ein wesentlicher deutscher Kulturstandard innerhalb sozialer Umgangsformen ist ein stark **explizites Kommunikationsverhalten**. Tatbestände und Wünsche werden sehr direkt und präzise formuliert. Dabei sagen sie ehrlich ihre Meinung und kommen ohne Umschweife auf den Punkt zu sprechen. Das „Was“ auf der Sachebene steht im Vordergrund, das „Wie“ ist sekundär.

Diese Art kann, obgleich natürlich unbeabsichtigt, auf andere Personen, für die diese Art des Kommunikationsstils fremd ist, schnell verletzend wirken. Eine weitere Gefahr für Missverständnisse besteht darin, dass stark explizit kommunizierende Personen häufig die Andeutungen und nonverbalen Implikationen stärker implizit kommunizierender Personen nicht wahrnehmen und wichtige Botschaften zwischen den Zeilen übergehen. Umgekehrt suchen stark implizite Kommunikationspartner bei Ihren deutschen Kommunikationspartnern nach Interpretationshinweisen, die meistens gar nicht vorhanden sind. Dem eigentlichen Inhalt wird dabei unter Umständen nicht mehr die volle Aufmerksamkeit geschenkt, weil die eigentliche Botschaft dort gar nicht vermutet wird.

Dieser Kommunikationsstil erscheint anderen Personen meist konfrontativ und herausfordernd ausgerichtet. Für den Deutschen stellt die Meinungsäußerung einen Wert dar, und in der Intention der Wahrheitsfindung diskutieren sie diese gerne auch argumentativ durch ohne vor Kritik zurückzuschrecken. Bei Problemen halten sie die direkte Benennung desselben für den ersten Schritt des Lösungsprozesses und sehen ihre Offenheit als sachdienlich.

Für die innerschulische Kommunikation bedeutet dies, dass innerhalb der Lern- und Sozialgruppen verschiedene Kommunikationsstile miteinander koordiniert werden

müssen, ohne dass es zu Missverständnissen kommt oder dass man aneinander vorbei redet. Die Schüler müssen auch für andere Kommunikationsformen als der eigenen sensibilisiert werden und lernen einander kommunikativ respektvoll zu begegnen.

Ein weiterer besonderer deutscher Verhaltensstandard ist eine starke

Sachorientierung. Werkzeuge, Materialien, Fachkompetenz, Zahlen und Fakten spielen eine wichtige Rolle. Die „Sache“ steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und bestimmt auch den Kommunikationsstil. „Eine gute Arbeitsleistung jedes Einzelnen und ein sachlich-effizientes Zusammenwirken mit klarer Aufgabenverteilung werden als Grundlage für qualitativ hochwertige Ergebnisse angesehen.“ (Demangeat & Molz 2003, S. 31)

Sachorientierte Personen möchten schnell „zur Sache kommen“, in ihren Haltungen objektiv bleiben und sich an den vorliegenden Fakten orientieren. Persönliche Beziehungen entstehen eher als Nebeneffekt einer gemeinsam erfolgreich bewältigten Aufgabe. Die Einzelperson definiert sich über ihre Aufgaben und Leistungen, Emotionen werden kontrolliert, wenn sie dafür nicht dienlich sind. Darüber hinaus besteht in der deutschen Kultur eine hohe Wertschätzung was persönlichen Besitz und Eigentum angeht. Man geht mit dem eigenen Besitz sehr pfleglich um und begegnet auch dem Besitz anderer mit entsprechendem Respekt. Zwanglose Leihgaben sind eher unüblich, denn Gegenstände werden als Teil der Privatsphäre einer Person gesehen. Geldangelegenheiten werden bereits bei geringen Summen ernst genommen, und die Erwerbung von Besitztümern wird vergänglichen Konsumgenüssen vorgezogen.

In der Schule müssen unterschiedliche Herangehensweisen an Sachverhalte und Situationen berücksichtigt werden. Vom Lehrer und den Schülern untereinander ist hier besondere Empathie gefordert um die verschiedenen Temperamente aufzufangen und ihnen angemessen begegnen zu können.

Strukturgetreues, regelorientiertes Denken ist ebenfalls eine typisch deutsche Eigenschaft. Eine Vielzahl von Vorschriften und Gesetzen regeln teilweise in sehr starrer Auslegung sämtliche Bereiche des Lebens. Das Besondere im Vergleich zu anderen Kulturen ist die disziplinierte Einhaltung und Sanktionierung im Fall des Regelverstoßes. Implizite Regeln wie Pünktlichkeit, Hausordnungen, Verordnungen

für das öffentliche Leben etc. werden eingehalten und wenig hinterfragt. Ihre Verletzungen werden oftmals auch von völlig unbeteiligten Personen geahndet. Auf sozialer Ebene bedeutet das eine klare Regelung zwischenmenschlicher Bereiche, die dem Prinzip der Gleichbehandlung folgen, denn diese Regeln gelten gleichermaßen für alle. Gemeinsame Aufgaben werden geplant, strukturiert und bis ins Detail organisiert. Komplexe Probleme werden in handhabbare Teilbereiche verwandelt, und bei Aufgabenteilungen behandelt jede Person ausschließlich den ihr zugewiesenen Bereich. Ein universeller Lösungsansatz, der das Problem in seinem Ganzen sieht oder die Lösung mit mehreren Personen aus verschiedenen Perspektiven erarbeitet ist diesem Ansatz fremd. Darüber hinaus hemmt die starre Regelmäßigkeit und das Festkleben an festen Strukturen Spontanität und Flexibilität. Im schulischen Bezug bedeutet dies zunächst, dass die Schüler unterschiedliche Formen der Anleitung und Instruktionen benötigen. Auch die Orientierung an Regeln fällt kulturell bedingt recht unterschiedlich aus. Im Vordergrund muss die gemeinsame Vereinbarung verbindlicher Regeln und Ordnungen stehen, die für den schulischen Rahmen eine Gültigkeit besitzen, die alle Schüler ernst nehmen. Mittels gegenseitiger Unterstützung und Kontrolle können diese Mechanismen auch in der Abwesenheit des Lehrers durchgesetzt werden.

Eine **effiziente Handlungsorganisation** ist innerhalb der deutschen Kultur in einer genauen und langfristigen **Zeitplanung** begründet. Zeit wird als kostbares Gut betrachtet, das nicht nutzlos vergeudet werden darf. Es hat außerdem einen hohen symbolischen Wert, denn es lässt Rückschlüsse auf die Wichtigkeit und Wertschätzung einer Person oder Sache zu, denn man widmet seine Zeit nur wichtigen Dingen.

Eine Zeiteinheit wird dann besonders effektiv genutzt, wenn innerhalb dieses Zeitraums eine Handlung getätigt und abgeschlossen wird, bevor eine neue beginnt. Außerdem spielt die Binnengliederung einer Aufgabe eine wesentliche Rolle: Analyse, Planung, Umsetzung, Bewertung und Ergebnisverbreitung sind die Schritte, die in dieser Reihenfolge erfolgen. In stark simultan erfolgenden Handlungssträngen sucht der Deutsche häufig vergeblich nach seinen ihm bekannten Organisationsprinzipien und es erscheint ihm zufällig, chaotisch und willkürlich. Vielmehr denken und planen Deutsche in Zeitfenstern und kleinen Zeiteinheiten, die sie in eine Reihenfolge setzen und möglichst der Reihe nach abarbeiten. Um sich

gegenseitig mit anderen koordinieren zu können, vereinbaren sie auch private Termine, die zuverlässig und pünktlich eingehalten werden. Zeitmanagement gilt als Bestandteil von Professionalität, denn Störungen bringen schnell ein System aus dem geplanten Ablauf und sorgen für Verärgerung.

Durch eine starke Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit oder der Gruppe mit der man zusammenarbeitet, erledigen Deutsche ihr Aufgaben sehr verantwortungsbewusst, zuverlässig und sorgfältig. Diese Verlässlichkeit wird nicht deswegen eingehalten, weil es externe Kontrollmechanismen gibt, sondern weil man sich mit seiner zugewiesenen Aufgabe identifiziert und selbstverständlich das tut, was von einem erwartet wird. Bei dieser **internalisierten Kontrolle** kontrolliert sich jede Person weitestgehend selbst und entscheidet eigenverantwortlich, die Autorität ist somit ebenfalls auf mehrere verteilt. Bei unbefriedigenden Ergebnissen kommt man nicht nur mit dem Team in Konflikt, sondern auch mit sich selbst, weil man die Aufgabe auch nicht zur eigenen Zufriedenheit erledigt hat.

Bei der Stellung und Erledigung von Aufgaben muss in der Schule berücksichtigt werden, dass die Schüler mit eigenverantwortlichem Arbeiten und Zeitmanagement unterschiedlich umgehen. Während manche diese Fähigkeiten bereits internalisiert haben, können andere diese Bedingungen weniger gut umsetzen, weil sie einen anderen Umgang damit gelernt haben. In Gruppenaufgaben können Schüler diesbezüglich besonders gut gegenseitig voneinander lernen und profitieren. Den Lehrkräften muss bewusst sein, dass manche Schüler vielleicht besondere Kontrolle und Anleitung benötigen.

Eine Besonderheit der Deutschen ist eine strikte **Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen**. Dabei differenzieren sie klar, in welchem der beiden Bereiche sie mit einer Person zu tun haben, und wie nahe sie einer Person stehen. Während der Arbeit konzentriert man sich ausschließlich auf diese und das eigentliche Leben findet am Feierabend, Wochenende oder im Urlaub statt. Im Arbeitsleben verhält man sich sachorientiert, räumt der Arbeit oberste Priorität ein und private Angelegenheiten werden zweitrangig. Dafür gestaltet man das Privatleben in erster Linie beziehungsorientiert und Familie, Freunde und Hobbies nehmen ebenfalls die ganze Person in Anspruch. Eine Person kann sich im Privatleben unter Umständen in Bezug auf äußeres Erscheinungsbild, Verhalten und Interessen ganz anders präsentieren als in beruflichen Kontexten. Berufliche

Kontakte bleiben nur unter bestimmten Bedingungen auch im privaten Rahmen bestehen, genauso wie sich die Verfügungskraft des Vorgesetzten nur auf die Arbeitszeit beschränkt und keine über den Arbeitsvertrag hinausgehende Fürsorgepflicht für das Unternehmen besteht.

Im Zusammenhang zu der Trennung von Lebensbereichen steht auch die Definition der Rolle, die zu einem bestimmten Bereich gehört. Beruflich bedeutet dies, man weiß um seine der Position entsprechende Rolle und hält diese auch ein. Man verhält sich korrekt, engagiert, fachlich qualifiziert und angemessen distanziert. Auch wenn die eigene Persönlichkeit mehr interessante Eigenschaften zu bieten hat, präsentiert man hier nur den Teil seiner Persönlichkeit, der in diese Rolle passt.

Auch in Bezug auf Emotionalität und objektive Fakten findet eine scharfe Trennung der Bereiche statt. Im Beruf gibt man sich sachlich, rational und somit professionell. Ein gefühlsbetontes Verhalten würde in diesem Kontext eher als Schwäche ausgelegt werden. Im Privatleben dominiert dagegen die emotionale und empathische Seite der Persönlichkeit.

Eine Kontaktentwicklung lässt ebenfalls Rückschlüsse über die Nähe zu, in der die beteiligten Personen zueinander stehen. Von anfänglicher Distanziertheit und formalem Verhalten entwickelt es sich zum Vertrauten je näher die Personen sich stehen. Die anfängliche Dominanz von Sachgesprächen weicht einer zunehmenden Emotionalität, Herzlichkeit und Personenorientierung. Die Anredeformen „Sie“ und „Du“ illustrieren diese Trennung beider Bereiche und den Wandel im persönlichen Umgang miteinander sobald man privater wird.

Generell werden viele Kontaktmöglichkeiten nicht wahrgenommen, und das Interesse andere Menschen kennen zu lernen ist eher gering. Eine Kontaktaufnahme wird leicht als aufdringlich und unangebracht empfunden, man bleibt lieber höflich und zurückhaltend.

Dieser Punkt ist für das soziale Miteinander im schulischen Bereich entscheidend. Während manche Schüler eine starke Trennung zwischen Schule und Freizeit einhalten und sich für beide Bereich an die dort spezifischen Normen und Regeln halten und diese auch voneinander trennen, gibt es andere Schüler, für die diese Grenzen nicht existieren. Sie transportieren die privaten und familiären Regeln und Umgangsformen in den Schulbereich und haben Probleme mit den möglicherweise

differierenden Standards, die dort für die soziale Interaktion vorherrschend sind, umzugehen.

Für die Schüler muss klar sein an welchen Standards und Regeln sie sich zu orientieren haben. Eine unscharfe Überschneidung der Bereiche kann zu Verwirrung und Orientierungslosigkeit führen, was sich möglicherweise auch an problematischem Verhalten äußern kann, was eingesetzt wird, um die bestehende Unsicherheit zu kaschieren. Auch hier sind klare Regelungen für verbindliche schulische Standards notwendig bzw. die Vereinbarung eines normativen Konsens, der für alle umsetzbar ist.

Osteuropäische Kulturstandards sozialer Umgangsformen

Die Grenzen Mitteleuropas haben sich in den verschiedenen Epochen stark verschoben und an den Rändern gibt es Überschneidungen mit anderen Regionen. Aufgrund ihrer gemeinsamen Strukturmerkmale spricht man von Polen, Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Slowenien, Kroatien, Rumänien, der westlichen Ukraine und dem Baltikum, wenn von Mitteleuropa die Rede ist. Aufgrund ihrer Ähnlichkeit in den Strukturmerkmalen werden auch die deutschen Regionen Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und die Lausitzen gelegentlich als mitteleuropäisch betrachtet. Innerhalb der folgenden Einschätzungen soll es aber um die Kulturstandards obig genannter Ländern gehen.

Die Kulturstandards Mitteleuropas weichen nicht zuletzt aufgrund der kommunistisch geprägten Vergangenheit stark von den Deutschen Verhaltensnormen ab. Schroll-Machl (2004, S.36) bezieht sich dabei auf „mentale Muster“, die sich unter den vielfach schlechten Bedingungen entwickelt haben, und die im Kontrast zu Deutschland auffallen.

Innerhalb des Kulturstandards „**Personenbezug**“ wird im Vergleich zum deutschen Verhaltensmuster dem **Beziehungsaspekt** stets Vorrang vor dem Sachaspekt eingeräumt. Die Agierenden, die an einer Sache beteiligt sind, werden immer stärker wahrgenommen, als der Inhalt des Tuns. Die persönliche Ebene wird gesucht und gepflegt, man bemüht sich eine gute Atmosphäre herzustellen und eine Beziehung zu pflegen. Dafür zeigt man aber auch leicht kränkbar, wenn die gegenseitigen Erwartungen nicht erfüllt werden.

In der Schule macht dies eine besondere Beachtung des gegenseitigen persönlichen Umgangs miteinander notwendig. Es gilt ein positives Klima herzustellen, in dem man sich positiv begegnet und miteinander arbeitet.

Im Gegensatz zu den Deutschen, die detaillierte Pläne und Strukturen bevorzugen, werten die Mittelosteuropäer starre Strukturen ab und bevorzugen **Improvisation** und Kreativität. Ein fester Plan ist in ihrer Perspektive nicht hilfreich, sondern gilt als Einschränkung, der die Person und nicht die Sache organisiert. Innerhalb der **Abwertung von Strukturen** sieht Schroll-Machl folgende Qualitäten begründet: Eine „Findigkeit zur Wiederherstellung der als bedroht erlebten Freiheit“, da man sich innerhalb struktureller Regelungen stark eingeschränkt fühlt, „Einfallsreichtum“, ein „anderer Qualitätsanspruch“ und „Gelassenheit“.

Diese andere Herangehensweise an strukturelle Regelungen ist für das schulische Miteinander ein entscheidender Punkt. Sie muss bei der Bewertung von Lösungen berücksichtigt werden und kann das Lernen innovativ bereichern. Andererseits müssen die schulischen Regeln als verbindlich anerkannt werden und die Schüler müssen den Umgang mit strukturellen Vorgaben und Einschränkungen lernen um auch auf das spätere Berufsleben vorbereitet zu werden.

Der mittelosteuropäische Verhaltensstandard **Simultanität** erwächst aus der Intention heraus mehrere Dinge parallel zu verfolgen und sich nicht nur auf eine Sache zu beschränken. Je nach subjektiver Priorität und Improvisationsfähigkeit wird zwischen verschiedenen Handlungssträngen gewechselt. Gerne werden mehrere Ideen und Ansätze verfolgt, ohne dass ein roter Faden gradlinig zum Ziel führt. Ohne Druck findet dieser Prozess insgesamt auch wenig zielstrebig statt, man unterwirft sich ungern Ergebnis- oder Terminzwängen.

Verschiedene Arbeitsweisen müssen respektiert und auch im positiven Sinne als Bereicherung und Ergänzung bewährter Wege gesehen werden. Umgekehrt können aber auch die Vorteile bewährter Herangehensweisen und Techniken vermittelt werden. Der Umgang mit Terminen und Fristen muss im Interesse der Schüler eingeübt werden, um ihnen auch das außerschulische Leben zu erleichtern.

Ein weiterer Gegensatz zu deutschen Kulturstandards ist, dass bestehende Regeln und Gesetze nicht dazu führen das **Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein** zu steigern. Hier ist dieses Bestreben stark **personenorientiert** und emotional motiviert. Durch ein freundschaftliches Verhältnis fühlt man sich eher verpflichtet als durch eine

vertragliche Regelung. Eine interne Kontrolle durch hohe individuelle Identifikation, wie bei den Deutschen, wird man bei Mittelosteuropäern beinahe nur antreffen, wenn die Sache im Zusammenhang zu einer Beziehungsebene steht und es der Person ein persönliches Anliegen ist. Da objektive Regeln nur akzeptiert werden, wenn es unumgänglich oder vorteilhaft ist, dominieren auf der Sachebene **externe Kontrollmechanismen**.

Für den schulischen Bereich sind die Implikationen dieses Standards besonders wichtig, denn es bedeutet, dass diese Schüler mit schulischen Regeln weniger zurechtkommen und dafür die persönliche Beziehung untereinander und zum Lehrer eine besondere Rolle spielt. In Bezug auf die Erledigung von selbständig zu bearbeitenden Lernaufgaben sind hier besondere Kontrollmaßnahmen gefordert.

In Mittelosteuropa begegnet man Menschen ganzheitlich, das heißt es existiert **keine Trennung von** beruflichen und privaten **Lebensbereichen**, zwischen Rolle und Persönlichkeit, zwischen Rationalität und Emotionalität und formellen und informellen Strukturen. Das menschliche Verhältnis steht im Vordergrund, man muss vor allem auf der emotionalen Ebene überzeugen, denn alles wird persönlich genommen. Bei diesen Schülern ist auf die besondere Dimension des persönlichen Verhältnisses in der Lerngruppe und zum Lehrer zu achten. Auch wenn die Grenze zwischen privatem und schulischem Bereich nur unscharf verläuft, müssen die schulischen Regeln beachtet und für diesen Rahmen als verbindlich anerkannt werden.

In der mittelosteuropäischen Kultur bedeutet ein **starker Kontextbezug** innerhalb **der Kommunikation**, dass der Anteil der nicht-sprachlichen Botschaften innerhalb verbaler Formulierungen sehr hoch ist. Somit verbleibt im Gegensatz zur deutschen direkten und expliziten Kommunikation ein hoher Interpretationsanteil indirekter und impliziter Informationen.

Für die schulische Kommunikation muss dabei beachtet werden, dass diese Schüler ihre Meinung ggf. nicht so direkt und klar äußern werden, wie es ihre deutschen Mitschüler möglicherweise tun. Dabei darf ihre Meinung in der Lern- und Sozialgruppe nicht übergangen oder weniger stark gewichtet werden. Es muss eine gegenseitige Sensibilisierung für unterschiedliche Kommunikationsstile initialisiert und auch verbal ein respektvoller Umgang miteinander gepflegt werden.

Im Umgang mit Konflikten pflegen Mittelosteuropäer eine völlig verschiedene Herangehensweise als Deutsche. Sie stellen die **Konfliktvermeidung** in jeder Hinsicht vor die Konfliktaustragung, denn man möchte die guten persönlichen Beziehungen nicht gefährden, ist leicht kränkbar und hat Bedenken hinsichtlich möglicher Sanktionen. Als konfliktlastig gilt es nach Schroll-Machl (2004, S.39), die eigene Meinung zu äußern, zu widersprechen oder nein zu sagen, Feedback zu bekommen oder zu geben, Kritik zu formulieren, Probleme zu analysieren oder Fehler zu suchen.

Für Konfliktsituationen in der Schule wird dieser Standard eine wesentliche Rolle spielen, da hier verschiedene Stile des diesbezüglichen Umgangs aufeinander treffen. Manche Schüler werden eher gebremst werden müssen, um nicht zu offensiv und möglicherweise verletzend auf andere zu wirken. Defensivere Schüler wird man eher animieren müssen ihre Meinung selbstbewusst vorzutragen und zur Diskussion zu stellen.

Auch in ihrer **Selbstsicherheit** sind Mittelosteuropäer größeren **Schwankungen** unterlegen als Deutsche und bewegen sich zwischen stolzen Hochgefühlen und Selbstzweifeln. Sowohl interindividuell gibt es zwischen den Personen große Unterschiede, was die Ausprägung ihres Selbstbewusstseins anbelangt, als auch intraindividuell, als dass ein- und dieselbe Person situationsabhängig in beide Richtungen tendieren kann.

Für den Lehrer ist es wichtig um diese Schwankungen des Selbstbewusstseins seiner Schüler zu wissen, um ihnen bei der Ausbalancierung zu helfen. Schroll-Machl schlägt hier Wettbewerbssituationen vor, um die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung zu stabilisieren. In Bereichen, in denen diese Schülerinnen und Schüler besondere Stärken haben, kann das gute Abschneiden bei der Lösung von selbstständig zu bearbeitenden Aufgaben oder Wettbewerben zu einer leistungsvergleichenden Einschätzung führen aus der diese Schüler mit einer positiven Bilanz hervortreten.

Asiatische Kulturstandards sozialer Umgangsformen

Wie bereits dargestellt sind Asiaten Mitglieder Angehörige eines kollektivistisch geprägten Kulturkreises und berücksichtigen als solche den kommunikativen Kontext stärker als individualistische Personen. Nach Markus und Kitayama (1991, S. 224-

253) haben Asiaten ein interdependentes Selbstbild internalisiert und orientieren sich stärker an kommunikativen Kontexten als Personen mit independentem Selbstbild. Für die Schule bedeutet dies, dass sich asiatische Schüler stärker über die Gruppe und die Sozialgemeinschaft identifizieren als ihre deutschen Mitschüler. Während für die deutschen Schüler die individuelle Unabhängigkeit im Vordergrund steht, agieren die Asiaten verstärkt als Teil eines interpersonalen Netzwerks und definieren ihr Selbstbild eher über diese Gruppenzugehörigkeit.

Neben diesem allgemeinen asiatischen Standard differenzieren Thomas, Kammhuber und Schroll-Machl zwischen chinesischen und japanischen Kulturstandards (2003).

Die philosophischen Schulen, die aus der Jahrhunderte andauernden Kriegszeit in **China** hervorgegangen sind, lehren aufgrund der damaligen kriegerischen Verfolgung eigener Interessen das Ich zugunsten der Gemeinschaft zurückzunehmen. Daher ist **Harmonie** innerhalb der chinesischen Kulturstandards eine hochgeschätzte Wertvorstellung interpersonalen Beziehungen. Darunter wird eine soziale Ordnung bzw. Einbindung des Individuums in das soziale Gefüge verstanden. Damit knüpft dieser Standard an das bereits beschriebene Gesellschaftsverständnis von Markus und Kitayama an, denn das Gesellschaftsgefüge ist nur funktional, wenn sich alle in diesem Netzwerk befindlichen Personen ihrer Rolle entsprechend verhalten.

Dabei wird keineswegs von einer sozialen Gleichheit ausgegangen, vielmehr ist es „ein hierarchisch und interpersonal differenziertes Verhalten, das je nach Alter, sozialem Status, Wissensstand und Gruppenzugehörigkeit festgelegt wird“ (Liang & Kammhuber 2003, S. 173).

Liang (1996, S. 252f.) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Gleichheit in Ungleichheit“. Entsprechend zu der hohen Bewertung von Harmonie wird für sämtliche soziale Interaktionen **Konfliktvermeidung** angestrebt, denn jeder soziale Konflikt könnte den interpersonalen Kontakt belasten und die Eintracht gefährden. Chinesische Schüler werden Meinungsdivergenzen eher umgehen und kritische Äußerungen unterlassen, weil sie sich in diesen Situationen unwohl fühlen. Sie werden sich dagegen vermutlich sehr selbstaufmerksam an den eigenen Standards überprüfen und sich bemühen weniger als Einzelperson im Fokus allgemeiner Aufmerksamkeit zu stehen.

Innerhalb der chinesischen Gesellschaft spielt kulturgeschichtlich bedingt **Hierarchie** eine wichtige Rolle. Jeder Person kommt ein bestimmter Platz innerhalb des großen Ganzen zu, der in der Kommunikation differenziert berücksichtigt wird. In Gesprächen wird daher sehr schnell abgesteckt in welcher Position sich das Gegenüber befindet, wozu auch Visitenkarten ein beliebtes Mittel sind. Hierarchisch überlegenen Personen stehen völlig selbstverständlich bestimmte Privilegien und Statussymbole zu, wogegen man diese in der deutschen Kultur rechtfertigen müsste. Bei freundschaftlichen Interaktionen begegnet man sich auf einer gleichen Ebene, während für alle anderen Kontakte Verpflichtung und Loyalität sowie Strenge und Respekt maßgebend sind.

Somit begründen sich auch innerfamiliäre Strukturen, bei denen sich das Kind zwar der Strenge der Eltern beugen muss, dafür aber mit einer großen Fürsorge rechnen kann. Sehr bedeutungsstark ist auch das ausgeprägte Respektsgefühl für Ältere und Höhergestellte, was als wichtige Tugend aus der konfuzianischen Charaktererziehung hervorgeht.

Für das schulische Verhalten chinesischer Schüler kann erwartet werden, dass sie sich stark an den dort vorherrschenden hierarchischen Strukturen orientieren werden. Den Lehrern begegnen sie aufgrund ihrer Stellung und gemäß ihres Alters sehr respektvoll und zurückhaltend. Da Vorgesetzte als unkritisierbare Autorität gelten, werden sie eher Schwierigkeiten haben, die daraus folgende Distanziertheit zu überwinden und ein Vertrauensverhältnis zu entwickeln.

Für das interpersonale Beziehungsgefüge steht trotz eines gesteigerten individuellen Leistungsstrebens seit den Wirtschaftsreformen die Gruppenorientierung an erster Stelle. Wie bereits bei Markus und Kitayama postuliert, steht ein funktionierendes Beziehungsnetz an erster Stelle und wird durch die intensive Pflege interpersonaler Kontakte realisiert.

Bei der **Gestaltung von Beziehungen** wird jedoch stark nach sozialer Nähe differenziert und unterschieden wer dem inneren Personenkreis angehört und wer nicht dazugehört. Bei nahe stehenden Personen wie Familie, Freunden, Vertrauten und Bekannten werden die eigenen Interessen hinten angestellt, man handelt selbstlos und auch auf Kosten der eigenen Interessen. Außerhalb dieses Kreises verhält man sich dienstlich und förmlicher.

Es gehört zur chinesischen Interaktionsstruktur diese außen stehenden Personen durch „**Mitmenschlichkeit**“ zum inneren Kreis zu gewinnen. Dies äußert sich in materiellen Zuwendungen wie Einladungen oder Geschenken, in erster Linie aber durch gegenseitige Hilfe. Diese „Gefühlsinvestition“ entspringt einer herzlichen Intention, bringt die jeweils andere Person aber in Zugzwang und wirkt somit als ein „Wechselspiel von Schuldigsein und Schulbegleichung“ (Liang & Kammhuber 2003, S. 176.).

In der Schule agieren chinesische Schüler gemäß ihrer gewohnten Interaktionsstrukturen. Sie differenzieren zwischen ihrem privaten Familien- und Freundeskreis und den schulischen Interaktionen. Durch schulische Freundschaften können Beziehungen auch von einem in den anderen Rahmen gleiten. Das System von Geben und Neben persönlicher Zuwendungen kann auch zu Enttäuschungen führen, wenn andere Schüler damit anders als erwartungsgemäß umgehen. Gegenseitige Empathie und Sensibilisierung für kulturelle Verhaltensmuster anderer wird auch an dieser Stelle notwendig.

Die von Markus und Kitayama beschriebene **Gruppenorientierung** kollektivistisch ausgerichteter Gesellschaften äußert sich bei den Chinesen in der Ordnung des „**Danwei**“-**Systems**. Darunter verstehen die Chinesen größere Gruppen in denen nicht nur ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt wird, sondern innerhalb der auch alle wesentlichen Punkte des Lebens zusammentreffen: Wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Belange. Als Arbeits- und Lebensgemeinschaft werden alle wesentlichen Dinge des Lebens über die Gruppe abgewickelt und entschieden, was einerseits als soziales Sicherungssystem, andererseits aber auch als eine Form von politischer und sozialer Kontrolle wirkt.

Aus einer individualistischen Kulturperspektive wie der Deutschen kann dieses Verhalten leicht wie eine Abgrenzung wirken und negativ bewertet werden. Dabei wird die innen gelebte gegenseitige Fürsorge übersehen, die wesentlich stärker als im deutschen Kulturkreis gelebt wird.

Auch in der Schule darf es nicht vorschnell negativ bewertet werden, wenn chinesische Schüler sich in ihrer Gruppenzugehörigkeit zu der privaten Kulturgemeinschaft gegenüber schulischen Gruppen abgrenzen.

Ein wichtiger Faktor der interpersonalen Kommunikations- und Verhaltenstruktur ist die „**gesichtsbezogene Beziehungsarbeit**“. Sehr differenziert wird dabei zwischen

„Gesicht haben“, „nach Gesicht streben“, „Gesicht geben“ und „Gesicht verleihen“ unterschieden. Diesem Prinzip liegt die Annahme zugrunde, dass jeder Mensch ein soziales Gesicht hat, das aufgrund seiner sozialen Stellung, seines Erfolges und seiner Kontakte unterschiedlich groß ist. Es kann durch „gesichtsgebende“ Zuwendung anderer aufgewertet werden, was viel gewichtiger eingeschätzt wird als lediglich „gesichtswahrendes“ Verhalten. Durch die Ablehnung gesichtsgebender Aktivitäten anderer besteht die Gefahr das eigene Gesicht zu verlieren, wovon nie nur Einzelpersonen betroffen sind, sondern das gesamte Beziehungsgefüge in welches die Interaktion eingebettet ist. Ein Gesichtverlust hat dramatische Folgen für das Gesellschaftsleben des Betroffenen, denn es besteht danach keine Handlungs- und Existenzberechtigung mehr daran, da die Integrität des Charakters in Frage gestellt wird.

Für chinesische Schüler ist „das Gesicht“ also eine wichtige soziale Ressource der interpersonalen Begegnung. Gesichtsgebendes und gesichtswahrendes Verhalten wird ein zu berücksichtigender Bestandteil ihres Sozialverhaltens sein.

Bescheidenheit und **Respekt** bilden die Basis einer Lebensphilosophie, die die unangemessene Betonung der eigenen Person und der eigenen Leistung propagiert. Man versucht sich in seinem Sprachverhalten auf bescheidene Formulierungen zu beschränken, um konflikthafter Situationen vorzubeugen und die Harmonie zu bewahren. Außerdem begegnet man dem anderen respektvoll, was den Beziehungsaufbau begünstigen soll. Im Gegenteil zu Deutschland, wo Höflichkeit meist mit Distanzwahrung einhergeht, wird in China somit Vertrautheit geschaffen und ein herzliches Verhältnis hergestellt. Auch persönliche Fragen gelten nicht als indiskretes Eindringen in die Privatsphäre, sondern signalisieren Fürsorge.

In der Schule muss beachtet werden, dass selbsterniedrigende Formulierungen und übertrieben anmutende Bescheidenheit chinesischer Schüler nicht als soziale oder fachliche Unsicherheit gewertet werden.

Ähnlich zu den mittelosteuropäischen Standards haben Regeln keinen absoluten Status wie in Deutschland, sondern werden vor ihrem Kontext interpretiert und flexibel variiert. Die persönliche Beziehung der beteiligten Personen wird als wichtiger beurteilt als die strikte Einhaltung von Regelungen, die eher hinderlich und konfliktfördernd eingeschätzt werden.

Chinesische Schüler können vor diesem Hintergrund einen rigiden und unflexiblen Eindruck schulischer Regelmäßigkeit bekommen und sich ablehnend dazu verhalten ohne bewusst ein unzuverlässiges Verhalten suggerieren zu wollen.

Auch für **Japaner** ist eine starke **Kontext- und Beziehungsorientierung** maßgebend. Der **Kontextbezug** gilt bei rezeptiven und produktiven Kommunikationshandlungen, wobei die soziale Handlung nicht als Entscheidung einer Einzelperson wahrgenommen wird, sondern als ein Korrelat von Person und Umwelt. Die kontextabhängige Situation sowie die Mitmenschen des Umfelds spielen eine wesentliche Rolle.

So werden verbale Informationen bewusst vor ihrem kontextuellen Hintergrund abgesetzt, und man stützt sich auf ein beziehungsorientiertes Informationsnetz. Da der Verbalisierungsgrad nicht so hoch ist, sammelt man viele Kontextinformationen auch aus nonverbalen Signalen, oder versucht bereits im Vorfeld einer Kontaktsituation ein Bild über den gemeinsamen Informationskontext zu gewinnen. Die gruppen Organisationsstruktur ist ebenfalls abhängig vom Handlungsfeld in dessen Kontext sie steht. Personen, die innerhalb desselben Feldes agieren, entwickeln eine In-group-Abgrenzung gegenüber außen stehenden Personen. Durch gemeinsame Aufgaben generiert sich ein dichter sozialer und mentaler Kontext. Dabei besteht wie bei den Chinesen eine feine Hierarchie mit entsprechenden Statusrollen.

Für japanische Schüler ist die Bedeutung des Kontextbezuges ihrer sozialen Handlungen sehr hoch. In ihren Interaktionen und verbalen Äußerungen beziehen sie sich stark auf den situativen und interpersonalen Kontext.

Wie bei den Chinesen spielt auch bei den Japanern die **Herstellung und Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen** eine wichtige Rolle. Die Herstellung einer guten Atmosphäre hat Priorität vor allen sachlichen Belangen und materiellen Gewinnen. Durch Konfliktvermeidung sollen gute Beziehungen gewahrt werden und stattdessen gemeinsame Kontexte aufgebaut werden.

In der Schule sind für japanische Schüler daher die Atmosphäre des Sozialklimas und die Gestaltung der interpersonalen Kontakte besonders wichtig.

Gemäß der kollektivistisch ausgerichteten Gesellschaftsordnung dominiert auch bei den Japanern das **Interesse am Kollektiv** über dem Interesse am Individuum. Das

interdependente Persönlichkeitsbild ist eng mit dem sozialen Umfeld verbunden und stellt einen konstitutiven Teil des Selbstkonzepts dar. Der Japaner versteht sich als „Kontextualist“, „als ein Mensch im Zwischenraum von Mitmenschen“ (Sugitani 2003, S. 194).

Der Beziehungsrahmen hat den Vorrang vor Sachverhalten, und erst nach dessen Festlegung werden sachliche Dinge formuliert. Das japanische Selbst ist weniger als ein autonomes, selbstreferenzielles Individuum bestimmbar, sondern vielmehr eine von seinen Mitmenschen, sozialen Beziehungen und von dem kontextualen Handlungsfeld bestimmte Person.

Türkische Kulturstandards sozialer Umgangsformen

Die türkische Gesellschaftsordnung wird im Wesentlichen durch die religiöse Verankerung des Islams bestimmt, wobei sich nicht zuletzt durch die Reformen Atatürks in der Trennung von Staat und Religion und der Akkulturation der in Deutschland lebenden Türken eine unterschiedliche Modifikation der Glaubenspraxis ergibt. In diesem Sinne soll die Darstellung der religiösen Lebensordnung erfolgen, um die Verankerung der kulturellen Standards zu erklären, die traditionell bedingt an die **Religion** gebunden sind. Aus den religiösen Pflichten leiten sich Gebote und Verbote ab, die sich in Normen und Wertvorstellungen ausdrücken. Dabei sind der Glaube an sich, sowie Respekt vor dem Leben, Eigentum, der Ehe und Familie zentrale Werte, die den Lebensalltag bestimmen. Bei den türkischen Immigranten bildet die Religion nach Vassaf (1985) häufig eine „positive Identitätsquelle der Persönlichkeit“. Der Frust über geringes gesellschaftliches Ansehen schlägt vielfach in Glauben um, denn „er gibt für die Zukunft eine neue Hoffnung, eine gewisse Sicherheit und Ruhe im Alltag“ (1985, S. 119). Wie alle anderen bereits dargestellten Kulturgruppen, sind auch die türkischen Immigranten keine homogene Gruppe, sondern haben verschiedene Auffassungen von Religion und ihrer religiösen Praxis. Neben der Schichtzugehörigkeit ist dafür auch vor allem die regionale Herkunft innerhalb des Heimatlandes entscheidend. Städtische Gebiete sind geprägt von ihrer Orientierung an modernen westlichen Maßstäben, und traditionelle Werte haben eine wesentlich geringere Bedeutung als in ländlichen Regionen. Gerade für die Stellung der Frauen ist die regionale Herkunft von großer Bedeutung. Im städtischen Raum haben die Frauen Zugang zu höherer Bildung und zur Teilnahme am öffentlichen

Sozial- und Erwerbsleben, woraus sich ein höherer sozialer Status ergibt. Die Frauen auf dem Land sind dagegen zumeist ökonomisch und entscheidungsrechtlich wesentlich abhängiger von Ihren Männern und haben über ihre Einkünfte kaum Verfügungsgewalt. Klassischerweise fällt die Pflege der Familie und Kinder und der häuslichen Angelegenheiten sowohl in der Stadt als auch auf dem Land in den Zuständigkeitsbereich der Frauen, die somit häufig einer starken Doppelbelastung ausgesetzt sind.

Nach Atabay (1994) ist es vielfach zu beobachten, dass die Sehnsucht nach der Heimat eine Idealisierung der Normen und Werte des Herkunftslandes zur Folge hat, was zu einer Rückbesinnung auf wesentliche soziale Werte führt. Die Gesellschaft soll von Solidarität, Brüderlichkeit und Gerechtigkeit geprägt sein, was sich mit den bereits festgelegten Merkmalen einer kollektivistisch ausgerichteten Gesellschaft überschneidet und im Gegensatz zur individualistischen Auffassung der Deutschen steht.

Atabay (1994) formuliert vier zentrale soziale Werte der türkischen Gesellschaft, die für die Gestaltung des sozialen Lebens ausschlaggebend sind.

Die **Liebe** ist ein grundlegender Wert, der sich hauptsächlich auf die innerfamiliäre Interaktion bezieht und sich in gegenseitigem Verantwortungsgefühl und besonderer Aufmerksamkeit der Älteren gegenüber den Jüngeren äußert.

Das Verhältnis der Jüngeren zu den Älteren ist dabei von **Respekt** geprägt und leitet sich aus der in umgekehrter Richtung geforderten Liebe ab. Die Ältern haben den Anspruch auf Achtung, da sie umgekehrt Liebe gegeben haben. Wenn diese Erwartung von den Jüngeren nicht erfüllt wird, verlieren sie das Recht auf Liebe. Dieses reziproke Verhältnis sichert den innerfamiliären Zusammenhalt zwischen den Generationen aber auch den Zusammenhalt in gesellschaftlicher Dimension, was den Merkmalen des Kollektivismus entspricht.

In der Schule kann diese Respektserweisung zu Unverständnis führen, da man sich nach westlichem Selbstverständnis als individualistisch ausgerichteter Mensch möglichst früh von den Eltern lösen und selbständig sein möchte, wozu Trotzphasen und individualistische Lösungskonzepte im Jugendalter gehören.

Ein weiteres Merkmal ist **Ansehen** und **Würde**, die man sich durch „gute Taten“ wie Hilfe und Fürsorge erwirbt. Schlechte Taten wie Missachtung von Eigentum, die

Verletzung der Würde anderer, Lügen, Stehlen und üble Nachrede gelten als gesellschaftlich verachtet.

Das Verhältnis von Mann und Frau und die des Innen- und Außenbereichs werden in vielerlei Hinsicht durch den **Ehrbegriff** bestimmt.

Der Innenbereich ist dabei der Frau zugewiesen und wird von ihr verwaltet, wogegen der Außenbereich und sämtliche Angelegenheiten, die diesbezüglich zu regeln sind, vom Mann dominiert werden.

Die Keuschheit hängt unmittelbar mit der Ehre zusammen und wird traditionell vor allem von der Frau erwartet und auch von ihren engsten Familienangehörigen verteidigt, sofern dies erforderlich erscheint. Der Mann muss, um als stark zu gelten die Familie und ihre Ehre vertreten und im gesellschaftlichen Ansehen durchsetzen.

„Ganz allgemein ist die Dichotomie „stark-schwach“ bei der Beurteilung des Mannes wichtig, während die Frau nach „rein-unrein“ klassifiziert wird.“ (Kleiter 2004, S. 70)

Die Ehrbegriffe von Frau, Mann und Kindern sind eng miteinander verbunden, so dass die Ehrverletzung einer einzelnen Person direkt auf die Familie zurückgeführt wird und diese genauso betrifft, wie die Person selbst. Die Folge sind häufig eine strenge gegenseitige Kontrolle der Familienmitglieder, die vor allem von den Männern den Frauen gegenüber ausgeführt wird, um diese zu schützen.

In der Schule kann das Verständnis des Ehrbegriffs vielfach zu problematischen Situationen führen. Einerseits werden türkische Mädchen auf Anweisung der Eltern von der Teilnahme an sozialen Aktivitäten ausgeschlossen, weil diese bei gemischtgeschlechtlichen Veranstaltungen wie z.B. dem Schwimmunterricht nicht mit dem religiösen Schamgefühl vereinbar sind. Andererseits fühlen sich türkische Jungen bei Kritik schnell persönlich in ihrem Stolz und Ehrgefühl gekränkt, was ein hohes Konfliktpotential in sich birgt, da diese Verletzungen im Konflikt offen ausgetragen werden müssen, um die Ehre wieder herzustellen.

Die kulturellen Identitätskonflikte türkischer Kinder der zweiten und dritten Einwanderungsgeneration sind erheblich, denn sie leben zwischen einer Fortführung ihrer Tradition und einer Assimilation an die deutsche Kultur.

Dabei belegt eine Untersuchung von Muti (2001), dass Türken, die sich von der Kultur der deutschen Majorität ausgeschlossen fühlen, verstärkt in traditionelle Rollen zurückfallen. Durch Exklusionserlebnisse fühlen sie sich auf ihre Herkunftskultur zurückgeworfen, wodurch eine Reaktualisierung der ursprünglichen Werte und

sozialen Verhaltensmuster erfolgt. Die Ursache sind meist soziale Benachteiligung, Verletzung, Unterdrückung und Ungerechtigkeit, die sich über Generationen in den Köpfen hält und weitergereicht wird. Damit hat die nachfolgende Generation immer noch Integrations- und Selbstfindungsprobleme, denn „das Selbstbild bzw. die Pro-Identität ist verunsichert, die Grenzbestimmung zur Kontra-Identität nicht klar definiert“ (Kleiter 2004, S. 71). Sowohl die türkische Herkunftside ntität, als auch die neue deutsche Identität wird abgelehnt, und man befindet sich zwischen Meidungs- und Annäherungskonflikt.

Die Folgen des Umgangs mit dieser Verunsicherung sind

Fremdschuldattributierungen, Aufrechnungen, Neid und Aggression – Probleme, die sich auch im schulischen Rahmen abspielen. Dabei ist wichtig diese Effekte nicht als ethnozentristische Negativeigenschaften zu betrachten, sondern als Folge des kulturellen Persönlichkeitskonflikts und der unbefriedigenden sozialen Lage.

Das zumeist negative Selbstbild türkischer Schüler wurde auch in einer Untersuchung von Hewstone, Wagner und Machleit (1989, S. 459-470) belegt. Darin wurden deutsche und türkische Schüler nach ihren Selbsteinschätzungen in Bezug auf Versagen und Pech sowie Erfolg und Glück befragt. Die deutschen Schüler gaben mehrheitlich an im eigenen Versagensfall oder dem eines anderen deutschen Schülers lediglich Pech gehabt zu haben, was insgesamt Rückschlüsse auf eine positive Selbsteinschätzung deutscher Schüler zulässt.

Die türkischen Schüler begründeten dagegen eigene Erfolgserlebnisse oder die eines anderen türkischen Schülers mit Glück, was auf eine negativere und wenig selbstbewusste Selbsteinschätzung der eigenen Leistung hinweist. Hewstone, Miles und Machleit erklären dieses Verhalten damit, dass türkische Schüler die negativen Eigenstereotypen ihrer ethnischen Gruppe wie „Faulheit“ und „wenig Intelligenz“ in ihrem Selbstkonzept internalisiert haben.

Weiterhin merken sie an, dass die türkischen Einwandererkinder eine schwächere Identifizierung mit der türkischen Ingroup vorweisen und deshalb die persönliche Identität einer sozialen vorziehen. Sie sprechen von einer „prekären Position zwischen zwei Gesellschaften“ in der sich die türkischen Migrantenkinder der zweiten und dritten Generation befinden. Aufgewachsen in Deutschland fühlen sie sich nur noch als Anhängsel der türkischen Ingroup und wünschen sich einen Aufstieg zu höherem Gesellschaftsstatus und eine Zugehörigkeitsform zur

dominanten Gruppe mit der sie sich identifizieren können ohne ihre kulturellen Wurzeln zu verleugnen.

Hoffmann (1990) beschreibt in der Auswertung seiner qualitativen Interviews und Fallbeispiele zur Identitätsentwicklung türkischer Jugendlicher sehr heterogene Familiensysteme, in denen sich die Migrantenkinder bewegen. Die sozialen Voraussetzungen durch den familiären Lebensraum sind sehr unterschiedlich und werden von den Jugendlichen recht erfolgreich ausbalanciert. Hoffmann kommt zu dem Ergebnis, dass sich „trotz erheblicher Orientierungsprobleme zahlreiche gelungene Bewältigungsformen und Verarbeitungen ausbilden und sich Ich-Identität als eine durch Kontinuität, aber auch durch Modifikationen von persönlichen Handlungsorientierungen auszeichnende Persönlichkeitsstrukturierung entwickelt“ (Hoffmann 1990, S. 209).

Bei vielen als „Kulturkonflikt“ bezeichneten Problemen handelt es sich um „generationenspezifische Auseinandersetzungen über innerfamiliäre Handlungs- und Entscheidungsspielräume“, die auch in den meisten anderen nicht-türkischen Familien alltäglich sind.

Einen interessanten Aspekt, den Hoffmann für den Umgang türkischer Jugendlicher mit den Anforderungen der verschiedenen Kultursysteme feststellt, ist die geschlechtsspezifisch differierende Realitätsverarbeitung. Die Jungen passen sich in ihren äußeren Handlungen und Haltungen stärker der deutschen Umwelt an, während sie gedanklich eher tradierte Vorstellungen konservieren und diese Werte und Regeln bewahren möchten. Die Mädchen geben sich dagegen nach außen den elterlichen und sozialen Rollenzuweisungen entsprechend traditioneller als es ihrer ideellen Identifikation entspricht, in der sie viel stärker als die Jungen in Distanz zu tradierten Normen treten.

Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass sich die Gruppe der türkischen Immigranten und ihre Sozialstruktur mit steigender Zahl und Verweildauer in Deutschland zunehmend stark differenziert und diese Tatsache in der Bewertung des Gesamtkontextes ebenfalls berücksichtigt werden muss.

Vergleichs- kategorien	„Deutsche“	„Osteuropäer“	„Asiaten“		„Türken“
			„Chinesen“	„Japaner“	
Kommuni- kationsver- halten	explizites Kommunikations- verhalten	starker Kontextbezug innerhalb der Kommunikation		starker Kontextbezug innerhalb der Kommunikation	
Interaktions- verhalten	Sachorientierung	Personen-/ Beziehungs- orientierung	Beziehungs- orientierung („gesichtsbezogene Beziehungsarbeit“) Mitmenschlichkeit Gruppen- orientierung	Beziehungs- orientierung Gruppen- orientierung	Gruppen- orientierung, insbes. an: Familie Verwandtschaft Nachbarschaft Glaubens- gemeinschaft
Handlungs- organisation	strukturgetreues, regelerorientiertes Denken, effiziente Handlungsorgani- sation, Zeitplanung	Improvisation, Simultanität, Abwertung von Strukturen			
Verhalten in organisierten Strukturen	internalisierte Kontrolle	externe Kontrolle	Hierarchie		
Relationen öffentlicher- und privater Lebens- bereiche	Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen	Keine Trennung von Lebensbereichen			
Konflikt- verhalten	Direktheit	Konfliktvermeidung	Konfliktvermeidung Harmonie		
zentrale Verhaltens- maßstäbe			Bescheidenheit Respekt		Respekt Ansehen, Würde, Ehre
kollektiv geteilter Wert					Religion

Tab. 2.2.1.1.e: Kulturelle Standards und zentrale Werte als „mehrheitlich“ vertretene Merkmale einer Gesellschaft

Die **Tabelle 2.2.1.1.e** zeigt eine Übersicht der beschriebenen Kulturstandards und Werte, die von den exemplarisch ausgewählten Ethnien im Sinne des „kleinsten gemeinsamen Nenners“ mehrheitlich vertreten werden. Die dargestellten Merkmale wurden so angelegt, dass sich die vergleichbaren Verhaltens- bzw. Wertedimensionen der genannten Ethnien innerhalb einer Zeile befinden. Wie bereits beschrieben, ergeben sich innerhalb dieser Kategorien viele Ähnlichkeiten unter den Ethnien, deren Gesellschaftssystem sich an der Gemeinschaft orientiert, und einige Differenzen dagegen zu der am Individuum ausgerichteten „deutschen“ Gesellschaft.

Diskussion

Die beschriebenen Kulturstandards dreier exemplarisch ausgewählter in Deutschland stark repräsentierter Gruppen zeigen, wie viele signifikante Unterschiede diesbezüglich existieren, wenn man diese Standards zur Bewertungsgrundlage heranzieht. Zudem treffen diese Gruppen auch über den schulischen Kontext hinaus in sämtlichen Lebensbereichen aufeinander und interagieren in beruflichen wie privaten Bereichen. Dabei kann es aufgrund differenter Kulturstandards und sozialer Umgangsformen, die zum Teil religiösen Traditionen entstammen, innerhalb vieler Felder leicht zu Missverständnissen und Problemen kommen.

Es prallen verschiedene Kommunikations- und Konfliktstile, Herangehensweisen an Sachverhalte und Situationen, Arbeitsmentalitäten und Formen der Beziehungsgestaltung aufeinander.

Die unterschiedliche Form der Orientierung an Regeln kann dabei für die Schule besonders problematisch sein. Die kulturellen Differenzen in Bezug auf eigenverantwortliches Arbeiten und Zeitmanagement machen verschiedene Anleitungen und Instruktionen nötig.

Ein weiterer zentraler Punkt des interkulturellen Schulalltags sind die unterschiedlichen sozialen Identifikationsmechanismen, die kulturell transportiert werden. Ethnien, für die die Gruppe und die Sozialgemeinschaft im Vordergrund stehen, agieren eher als Teil eines interpersonalen Netzwerks und definieren ihr Selbstbild über diese Gruppenzugehörigkeit. Sie praktizieren auch keine Trennung von Lebensbereichen, suchen die persönlich-private Beziehungsgestaltung in der Schule und legen in ihrer Kommunikation und Interaktion starken Wert auf einen Kontextbezug.

Deutsche Schülerinnen und Schüler, als Beispiel für die Persönlichkeit individualistisch verankerter Kulturen, leben dagegen ihre individuelle Unabhängigkeit auch innerhalb der Gruppe aus und trennen klar zwischen verschiedenen Lebensbereichen. Diese Differenzen prägen nicht nur die persönliche Beziehung untereinander, sondern auch das Verhältnis zum Lehrer, was gemäß eines unterschiedlichen Umgangs mit Autoritätspersonen eher von respektvoller Distanziertheit oder der Einbeziehung in ein Vertrauensverhältnis geprägt sein kann. Weitere Persönlichkeitsmerkmale, die kulturell bedingt für Interaktionsdifferenzen sorgen, sind voneinander abweichende Konfliktstile, die je nach präferierter Strategie eher offensiv und direkt oder grundsätzlich ausweichend und vermeidend ausfallen. der Kontextbezug innerhalb der Kommunikation und sozialer Handlungen eine wichtige Rolle.

Sowohl für die äußeren Regularien und Strukturen als auch für die sozialen Komponenten müssen verbindliche Rahmenbedingungen vereinbart sein, die den produktiven und sozialen Ablauf des heterokulturellen Schulalltags gewährleisten. Im Idealfall werden diese Strategien auch ohne Lehrer mittels gegenseitiger Unterstützung und Kontrolle umgesetzt.

Grundsätzlich müssen Schüler in der Schule auf den Umgang mit verschiedenen Kulturen vorbereitet werden und diese Kompetenzen erwerben, besonders wenn interkulturelle Interaktionen nicht bereits Bestandteil ihres schulischen Alltags sind. In heterokulturellen Klassen mag die Ausgangslage vielfach problematischer sein, als dieselbe in homokulturellen Klassen, jedoch können die Schüler hier, wenn die Basis von Lern- und sozialförderlichen Rahmenbedingungen gegeben ist, ein Kulturwissen erwerben, das sie befähigt innerhalb des interkulturellen Schulalltags flexibel zu handeln und dieses Wissen auch auf außerschulische Lebensbereiche anzuwenden. Die gemeinsame Basis entwickelt sich dabei zumeist auf der sozialen Ebene und wirkt davon ausgehend in vielfältigen Dimensionen.

Nicht alle kulturellen Standards sind für alle sozialen Bereiche miteinander vereinbar, so dass man sich für spezifische Handlungsräume wie den Kontext Schule auf einheitliche für alle Beteiligten verbindliche Standards einigen muss.

Kammhuber und Schroll-Machl schlagen dahingehend vor: „Es bedarf eines kulturspezifischen Systems von Kategorien, die für ein bestimmtes Handlungsfeld Gültigkeit besitzen, die die Grundlage für das jeweilige Handeln bilden können, für

den Lernenden handhabbar sind und im jeweiligen Alltag weiter ausdifferenziert werden können.“ (vgl. Thomas, Kammhuber & Schroll-Machl 2003, S. 19)

Die deutlichsten Vorteile multikultureller Lern- und Sozialgruppen liegen in der gegenseitigen Ergänzung und Bereicherung, von der auf vielen Ebenen profitiert werden kann. Auernheimer (1984, S. 23-26) sieht die Chancen heteronationaler Klassengemeinschaften gerade darin, dass die Schüler kulturelle Elemente anderer nationalen Gruppen aufnehmen. Für die Schüler mit Migrationshintergrund wirkt sich dies in sofern positiv aus, als dass sie im Verlauf ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht mit zwei verschiedenen Identitätsalternativen konfrontiert werden, sondern eine der bikulturellen Situation entsprechende Identität entwickeln können. Schwarzer und Arzoz (vgl. Schwarzer & Arzoz 1980, S. 877-893) konnten sogar belegen, dass die psychosoziale Befindlichkeit ausländischer Kinder dann besser war, wenn sie gemeinsam mit deutschen Kindern in der Regelklasse unterrichtet wurden.

In diesem kulturellen Zwiespalt werden jedoch auch vielfach Persönlichkeitskonflikte befürchtet, wenn sich die Schüler an mehreren sozialen Bezugsgruppen orientieren.

Gerade im Jugendalter spielen innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung soziale Vergleichsprozesse und die jeweilige soziale Bezugsgruppe eine große Rolle.

Zur Entwicklung des Selbstkonzepts können dabei aber auch verschiedene Gruppen beitragen. „Gerade die Verschiedenartigkeit der Gruppen kann zur Differenzierung und schließlich zur realistischen Haltung in der Selbsteinschätzung beitragen.“

(Heineken & Windemuth 1988, S. 290)

2.2.1.3 Theorie des realistischen Gruppenkonflikts

Sherifs (1967) theoretische Arbeiten zum realistischen Gruppenkonflikt sind für schulische Interaktionen dahingehend von großer Bedeutung, als dass sie auf der grundsätzlichen Feststellung basieren, dass ein Unterschied zwischen individuellem und gruppelem Sozialverhalten existiert. Gerade innerhalb der Schule gibt es verschiedenste soziale Gruppen, deren Entstehung von sozial bedeutsamen Kriterien abhängig ist. Mit der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts konzentriert sich Sherif auf die soziale Interaktion zwischen verschiedenen Gruppen.

Er postuliert, dass das intergrupale Sozialverhalten nicht von den individuellen Verhaltensmustern der Gruppenmitglieder bestimmt wird, sondern dass vielmehr die

Beziehungen zwischen den entsprechenden Gruppen ausschlaggebend für das Verhältnis ihrer Mitglieder zueinander sind.

Stehen die Interessen einiger Gruppen in Konflikt zueinander, befinden sich diese Gruppen in einer Situation gegenseitiger negativer Wechselwirkung, und das Verhältnis ist geprägt von Wettbewerb und feindseliger Einstellung. Gleichzeitig fördert dieser Gruppenwettbewerb die innergruppale Motivation und fördert den Zusammenhalt und die positive Einstellung zur eigenen Gruppe. Das Ausmaß der Ablehnung anderer Gruppen ist dabei Abhängig von der Intensität der Identifikation mit der eigenen Gruppe und der Abgrenzung von der anderen Gruppe.

Das intergrupale Verhalten verändert sich, sobald die beteiligten Gruppen zur Erreichung eines Ziels voneinander abhängig sind. In diesem Verhältnis einer gegenseitigen positiven Abhängigkeit agieren die Gruppenmitglieder zweckorientiert und verhalten sich wechselseitig kooperativ und freundlich.

Diese Annahmen konnten Sherif et al. (1988) in einer Reihe von Untersuchungen in amerikanischen Jungenferienlagern belegen. Dabei wurden die teilnehmenden Jungen im Alter von elf bis zwölf Jahren in vier Phasen des Experiments bezüglich der Entstehung, Entwicklung und Lösung von intergruppalen Konflikten beobachtet. Die Jungen stammten aus weißen Mittelschichtsfamilien und waren sich der Teilnahme an dem Experiment nicht bewusst.

In der ersten Phase teilte man die Jungen in zwei Gruppen auf, ohne dabei bestehende besonders Freundschaften zu berücksichtigen, um Sympathiegruppen zu vermeiden. Innerhalb dieser Gruppen entwickelte sich in der folgenden Phase eine relativ stabile Struktur und es etablierten sich Gruppennormen. Die Abgrenzung gegen die anderen Gruppen wurde durch Namensfindung und interne gruppenspezifische Rituale verstärkt. Indem die Mitglieder aus der eigenen Gruppe deutlich positiver eingeschätzt wurden als Jungen aus anderen Gruppen, zeigte sich eine deutliche Ingroupfavorisierung. In der dritten Phase wurde durch initiierte Wettkämpfe eine rivalisierende Situation zwischen den Gruppen erzeugt, wodurch sich Diskriminierungen und Feindseligkeiten gegenüber der jeweiligen Fremdgruppe zeigten. Man vermittelte den Jungen den Eindruck, dass sie mit den anderen Gruppen im Wettstreit um gemeinsame Ressourcen ständen. Nach den Berichten der Versuchsleiter sollen einzelne Jungen in Eigeninitiative bereits nach ein paar Tagen einen Wettbewerb zwischen den Gruppen angeregt haben. Die Versuchsleiter

induzierten bewusst eine negative Abhängigkeit, wobei eine Gruppe nur gewinnen konnte, wenn die andere verlor. Diese Koexistenz sich ablehnender Gruppen führte bis zu körperlichen Übergriffen, bei denen die Regeln des Camps missachtet wurden und die zum Teil heimlich ausgetragen wurden. Parallel dazu konnte eine signifikante Steigerung des Zusammengehörigkeitsgefühls beobachtet werden.

Neben den Konfliktsituationen wurden auch bewusste Frustrationserlebnisse initiiert. Die Versuchsleiter gaben an eine friedliche Zusammenkunft zwischen zwei Gruppen zu veranstalten, wofür als Belohnung Erfrischungsgetränke für alle versprochen wurden. Die eine Gruppe traf früher ein und trank alle Getränke vor dem Eintreffen der zweiten Gruppe aus, so dass für diese nichts mehr übrig blieb. Die andere Gruppe revanchierte sich am folgenden Tag mit entsprechenden Racheaktionen. In einer vierten Phase sollte erprobt werden, ob sich die Konflikte ebenso leicht reduzieren wie induzieren ließen. Zunächst sollte durch einfache Kontaktsituationen und positive Informationsverbreitung über die „Anderen“ eine positivere Einstellung zueinander erzielt werden. Als diese Interventionen nicht ausreichten, sollte anstatt der bisherigen negativen Abhängigkeit der Gruppen zueinander nun eine positive Abhängigkeit aufgebaut werden. Dafür wurden gemeinsame Ziele zum übergeordneten Anliegen der Gruppen erklärt, wobei man beide Gruppen mit einem Problem konfrontierte, zu dessen Lösung sie aufeinander angewiesen waren. Es war zu beobachten, dass die zuvor rivalisierenden Gruppen nun Anstrengungen unternahmen sich gegenseitig kooperativ zu verhalten, und es zu einer markanten Verringerung von Feindseligkeiten gegenüber der Fremdgruppe kam.

Sherif unterscheidet also zwischen einer positiven und negativen Abhängigkeit, die das soziale Intergruppenverhalten maßgeblich beeinflusst. Bei einer negativen Abhängigkeit, wie in den beschriebenen Konkurrenzsituationen, kann das angestrebte Ziel nur auf Kosten der anderen Gruppen erlangt werden. Gleichzeitig findet eine Aufwertung des gruppeninternen Zusammengehörigkeitsgefühls statt, und die eigene Gruppe wird in erhöhtem Maße favorisiert. Bei der positiven Abhängigkeit kann ein gemeinsames Ziel mehrerer Gruppen nur durch gegenseitige Kooperation erreicht werden. Die Gruppen sind aufeinander angewiesen, denn alleine würde eine Gruppe nicht zum gewünschten Ergebnis gelangen.

Mummendey und Otten fassen die Ergebnisse von Sherif folgendermaßen zusammen: „Die Beziehungen zwischen den Individuen als Gruppenmitglieder und

ihr Verhalten zueinander sind also primär durch die Funktion bestimmt, die die Beziehung zwischen den Gruppen für das Erreichen des eigenen Gruppenziels hat. Objektive oder realistische Interessenskonflikte bzw. inkompatible Ziele verursachen einen Konflikt zwischen den Gruppen, während gemeinsame gruppenübergreifende Ziele soziale Harmonie und Freundschaft bewirken.“ (Mummendey & Otten 2002, S. 97)

Auch für das Verhalten von Schülerinnen und Schülern ist anzunehmen, dass gemeinschaftliche Ziele, wie z.B. Aufführungen, sportliche Vergleichswettkämpfe oder die Organisation von Veranstaltungen und Aktionen, eine nachhaltige Steigerung des Zusammenhalts und Verbesserung des klassen- bzw. gruppeninternen Sozialklimas bewirken. Nach außen bewirken Wettbewerbssituationen dagegen Abgrenzung und Rivalitäten zu anderen Gruppen, die ebenfalls um dasselbe Ziel konkurrieren. Es werden negative Einstellungen und Stereotype gegenüber anderen produziert, die diese gleichzeitig zu der eigenen Gruppe weiter in Distanz bringen und die Kluft verstärken. Anhand solcher Situationen kann Schülern anschaulich vermittelt werden, wie es u.a. zur Entstehung von Fremdgruppendifferenzierung kommen kann. Bei der damit einhergehenden Steigerung von Solidarität und Stolz auf die eigene Gruppe kann die häufig praktizierte Überschätzung eigener Leistungen und die Unterschätzung der Leistung von Outgroupmitgliedern kritisch reflektiert werden.

Auch die im Versuch beschriebenen Einleitungsmaßnahmen zur Verbesserung von Intergruppenkontakten durch bloße Kontakte und positive Informationsverbreitung über die jeweils „Anderen“ erinnert an die aktuelle Gesellschaftsproblematik bezüglich „nicht integrierter“ Migrantengruppen in Deutschland. Auch hier reichen scheinbar einfache Intergruppenkontakte und gegenseitige Informationen über die betreffenden Fremdgruppen nicht aus, um Distanzen und Konflikte abzubauen. Diese Tatsache bestätigt auch die Kontakthypothese von Brewer und Miller (1984), wonach oberflächliche Kontakte eher zu einer Verstärkung und Festigung von Vorurteilen als zu ihrem Abbau führen. Auch Amir (1969, S. 319) konnte beim gemeinsamen Streben mehrerer Personen nach einem übergeordneten Ziel einen Spannungsabbau und die positive Wirksamkeit von Kontakten belegen. Er belegt spezifische Rahmenbedingungen, die für einen positiven oder negativen Kontakt gelten können. Demnach bewirken Kontakte, die mit Wettbewerbssituationen,

angespanntem Klima, dem Verlust von Ansehen, inkompatiblen moralischen Normen oder mit der offensichtlichen Unterlegenheit einer der beteiligten Personen oder Gruppen zusammenhängen, eher Antipathie und Konflikte. Geht der Kontakt mit gleichwertigem sozialem Status oder einen höherwertigem Status der Minorität einher, findet in einem Sozialklima statt, das den Kontakt wünscht, und wo er von beiden Seiten positiv erlebt wird oder Vorteile bringt, findet nicht nur gelegentlich statt oder beinhaltet das gemeinsame Arbeiten für ein übergeordnetes Ziel, dann führt der Kontakt zu einer Annäherung und zum Abbau von Vorurteilen.

Wie Amir machte auch Sherif ähnliche Feststellungen beim Versuch intergruppale Konflikte zu reduzieren und konnte erst durch die Herstellung einer positiven gegenseitigen Abhängigkeit in Form von gemeinsamen Zielen einen entsprechenden Effekt feststellen. Für den schulischen Rahmen wäre es entsprechend interessant zu überprüfen, ob sich intergruppale Verbesserungen des Sozialklimas ergeben, wenn gemeinsame Ziele für mehrere heterogene Schülergruppen z. B. innerhalb einer Klasse erstrebenswert werden. Die Ausgangsbasis wäre dieselbe wie bei den Versuchen von Sherif, da die Kontaktsituation und das gegenseitige Wissen übereinander als Basis innerhalb einer Klasse bereits gegeben ist. Den Annahmen zu Folge müsste sich die soziale Gesamtsituation innerhalb der Klasse durch eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Schüler voneinander nachhaltig verbessern.

Eine kritische Einschätzung der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts

Die Vorgehensweise von Sherif wurde innerhalb der einschlägigen Forschung auch kritisiert, wobei deutlich wird, dass mit diesen Phänomenen nicht sämtliche intergruppalen Verhaltensmuster erklärbar sind. Turner (1981, S. 66-101) hinterfragte beispielsweise, ob ein Interessenskonflikt immer die notwendige Voraussetzung für Fremdgruppendifferenzierung sein muss, schließlich gab es bei den Ferienlagerexperimenten keine Kontrollgruppe. Weiterführende Untersuchungen von Ferguson und Kelley (1964, S. 223-228) und Doise und Weinberger (1973, S. 649-657) zeigten schließlich, dass die Eigengruppe nicht nur in Wettbewerbs-, sondern auch in Kooperationssituationen bevorzugt wird, was die Frage aufwirft, ob sich die negative Interdependenz zwischen den betreffenden Gruppen wirklich ausschließlich auf einen Interessenskonflikt beziehen muss. Zudem zeigten die Jungen, die an den Ferienlagerexperimenten teilnahmen, bereits vor der eigentlichen Wettbewerbsphase

ein verstärktes Interesse an Wettkämpfen mit der anderen Gruppe, so dass man annehmen kann, dass möglicherweise nicht nur objektiv existente Interessenskonflikte als Auslöser fungierten, sondern auch subjektiv wahrgenommene oder erwünschte zum Verhalten der Jungen beitrugen. Weiter impliziert die Theorie, dass das soziale Verhalten einer Person von der jeweiligen situativen Gruppenzugehörigkeit determiniert wird. Dabei bleibt sie aber in ihrer Aussage, wie sich eine Person außerhalb dieser Gruppensituation verhält, äußerst lückenhaft. Es stellt sich die Frage, wie sich die Summe verschiedener Gruppenmitgliedschaften auf das soziale Verhalten auswirken. Schließlich ist der tägliche soziale Alltag wesentlich komplexer und eine Konfrontation mit einer Vielzahl verschiedener Gruppensituationen kaum vermeidbar. Die Jungen in den Ferienlagerexperimenten befinden sich in einer einzigen isolierten Gruppensituation, die für die Feststellung eines einzigen situativen Gruppeneffektes sinnvoll sein mag, deren Ergebnisse aber nur beschränkt auf alltägliche Intergruppenkontakte transferierbar sind.

Es ist z.B. für den schulischen Rahmen durchaus realistisch, dass sich ein Schüler, der sich in einer konkurrierenden Gruppensituation zu einer stufengleichen Parallelklasse befindet, gleichzeitig mit einigen Schülern aus dieser Parallelklasse, zu der eigentlich ein Konkurrenzverhältnis besteht, einer anderweitig gemeinsamen Interessensgruppe, wie z.B. einer Musikgruppe, angehört und mit dieser Gruppe ebenfalls eigene Gruppenziele verfolgt. An dieser Stelle würden sich unterschiedliche Gruppenziele überschneiden und die Personen in einen Konflikt über ihre Gruppenzugehörigkeit bringen. Daher kann sicherlich festgehalten werden, dass das theoretische Schema von Sherif zwar geeignete Anhaltspunkte zur Analyse von intergruppalen Verhalten bietet, jedoch nicht differenziert auf verschiedene Ausgangssituationen eingeht und insbesondere die individuelle Situation der einzelnen Gruppenmitglieder, die sich parallel und flexibel in verschiedenen anderen Gruppensituationen befinden, nicht gerecht wird.

Minimalgruppen-Paradigma

Wie bereits beschrieben war die Frage nach den Voraussetzungen von intergruppalen Fremdgruppendifferenzierung ein wesentlicher Kritikpunkt an der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts. Tajfel, Billig, Bundy und Flament

(1971, S. 177) überprüften, ob ein intergruppaler Interessenskonflikt eine zwingend notwendige Bedingung für die Diskriminierung einer Outgroup ist. In diesem Versuch sollte der Effekt reiner Kategorisierung auf intergruppaies Verhalten geprüft werden, bzw. welche minimale hinreichenden Bedingungen für eine gruppale Kategorisierung und die entsprechenden Verhaltenseffekte erforderlich waren. Dafür kreierten sie eine Intergruppensituation mit Schuljungen, wobei kein Interessenskonflikt vorlag. Man teilte den Jungen mit, ihre Einteilung in verschiedene Gruppen sei gemäß ihrer zuvor ermittelten Vorliebe für einen von zwei Malern (Paul Klee oder Wassilij Kandinsky) erfolgt. Dabei wurde in Wirklichkeit eine zufällige Gruppeneinteilung vorgenommen, und alle Junge erhielten Codenummern und blieben bis auf die Information über ihre Gruppenzugehörigkeit anonym. Anschließend sollten die Jungen anderen Versuchsteilnehmern geringe Geldbeträge zuweisen. Die Entscheidung, wem sie einen Betrag zuteilen möchten, stand ihnen völlig frei, außer sich selbst dabei zu berücksichtigen. Tajfel, Billig, Bundy und Flament legten Wert darauf, dass in dieser Situation verschiedene Bedingungen berücksichtigt wurden: Die Teilnehmer durften in keinem face-to-face-Kontakt zueinander stehen; es musste absolute Anonymität außer über die Information bezüglich der Gruppenzugehörigkeiten gewährleistet sein; es durfte keine rationale Verknüpfung über die Art der Gruppenaufteilung außer des ad hoc-Kriteriums nach der Vorliebe für einen bestimmten Künstler nachvollziehbar sein; es sollte kein persönlicher Nutzen aus dem Verhalten der Teilnehmer hervorgehen, und die Probanden sollten den Eindruck einer realen Entscheidung zwischen einer konkreten Geldbelohnung für bestimmte Personen und einem Nachteil für andere Personen, die keine Geldzuweisung erhielten, haben.

Damit konstruierten Tajfel, Billig, Bundy und Flament eine extrem reduzierte soziale Gruppensituation, aus der die Faktoren für gruppale Favorisierung und Diskriminierung hervorgehen sollten. Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit gerecht zwischen Eigen- und Fremdgruppe aufzuteilen oder eine bestimmte Gruppe in ihrer Aufteilung zu begünstigen.

In den Ergebnissen zeigte sich neben der Tendenz gleichmäßig aufzuteilen, selbst unter diesen minimalen Bedingungen, eine Bevorzugung von Mitgliedern der eigenen Gruppe. Zusätzlich spielte der relative Gewinnzuwachs gegenüber der anderen Gruppe eine wesentliche Rolle. Das Minimalgruppenparadigma hat also gezeigt,

dass realistische Konflikte wie bei Sherif nicht zwingend erforderlich waren, um eine Fremdgruppendifkriminierung hervorzurufen und Personen der eigenen Gruppe zu bevorzugen. Gemäß den Resultaten scheint eine triviale Kategorisierung dafür ausreichend zu sein, und Konflikte bzw. Wettbewerbssituationen wirken lediglich verschärfend auf die Situation und verstärken das Ausmaß der Diskriminierung.

2.2.1.4 Theorie der sozialen Identität

Die Theorie der sozialen Identität kann als Weiterentwicklung der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts verstanden werden. Sie greift ebenfalls den Grundgedanken auf, dass Personen sich in Gruppenkontexten anders verhalten als als Einzelpersonen. Interpersonelles Verhalten impliziert das Individuen als einzigartige Personen im Verhältnis zu anderen einzelnen Personen interagieren. Bei intergruppalen Verhalten handeln sie kollektiv, sie sind „lediglich bestimmt durch das Bewusstsein ihrer Gruppenidentifikation als austauschbare Mitglieder ihrer jeweiligen Gruppe“ (Mummendey & Otten 2002, S. 103). Die individuelle Persönlichkeit ist für das Verhalten mit und zu den Mitgliedern einer anderen Gruppe unbedeutend. Der „Social-Identity“-Ansatz wurde von Tajfel und Turner (1979, S. 33-47; ebd. 1986, S. 7-24) entwickelt, um eine Erklärung für die Befunde des Minimalgruppenparadigmas zu finden. Hiermit sollte erläutert werden warum beliebige Kategorisierungen in Eigen- und Fremdgruppe zu diskriminierendem Verhalten gegenüber der relevanten Outgroup führen. Zudem geht die Theorie auf die Frage ein, warum die Versuchspersonen bei dem Versuch zum Minimalgruppenparadigma von Tajfel, Billig, Bundy und Flament einen höheren Wert auf die Differenz zwischen den Gewinnen beider Gruppen als auf die Maximierung des Gewinns der eigenen Gruppe legten. Die Theorie der sozialen Identität nimmt an, dass das Selbstkonzept einer Person nicht nur von ihrer personalen Identität bestimmt wird, die sie als einzigartiges Individuum definiert, und sie von anderen unterscheidet, sondern auch von Gruppenzugehörigkeiten mittels sozial geteilter Merkmale. Das Individuum integriert also neben der personalen auch eine soziale Identität in sein Selbstkonzept und definiert sich in Abhängigkeit von der Situation mehr über die eine oder andere aktuell relevante Identität. Die soziale Identität konstituiert sich dabei aus sozialen

Intergruppenvergleichen und drängt darauf aus diesen Gegenüberstellungen ein positives Vergleichsergebnis zu erhalten, um ein positives Selbstkonzept zu stützen. Die Konzepte sozialer Kategorisierung, sozialer Identität, sozialer Vergleich und soziale Distinktheit werden hiermit innerhalb eines theoretischen Modell miteinander verbunden.

Mittels sozialer Kategorisierungsprozesse differenzieren Individuen ihre soziale Umgebung anhand von Bewertungen in verschiedene Gruppen. Dabei trennen sie zwischen den Gruppen, denen sie selber zugehörig sind, ihrer Ingroup, und Gruppen, denen sie nicht zugehörig sind, ihrer Outgroup. Dieses Kategorisierungsverhalten dient dem Individuum sich in der sozialen Welt zurecht zu finden und einen eigenen Platz darin definieren zu können. Die soziale Identität konstituiert sich aus der Identifikation mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe und der Beziehung zu anderen Gruppen. Eine soziale Gruppe entsteht, wenn sich mehrere Personen als zusammengehörig empfinden und diese Gruppierung auch von anderen so festgestellt wird. Die Personen generieren dann eine Identifikation mit dieser Gruppe als „ihrer Kategorie“ und interagieren als Mitglieder ihrer Ingroup. Durch den sozialen Vergleich zwischen der Ingroup und den Outgroups erhält das Individuum eine Rückmeldung über den „Marktwert“ der Gruppe. Fällt dieses Ergebnis zugunsten der Ingroup aus, bedeutet das eine positive Rückmeldung für das Selbstkonzept. Neben dem Bestreben positive Rückmeldungen für das eigene Selbstkonzept zu erhalten, nehmen Tajfel und Turner an, dass hierbei ebenfalls auf eine Bewertungsdifferenz zwischen In- und Outgroup gedrängt wird. Diese Differenz an positiver Rückmeldung sollte idealerweise vergrößert, aber zumindest aufrechterhalten werden. Neben dem kognitiven Kategorisierungsprozess findet also auch ein motivationaler Prozess statt eine positive soziale Identität zu erlangen.

Tajfel und Turner betonen, dass dieser auf soziale Diskriminierung abzielende Kategorisierungseffekt zwischen in- und Outgroup nur unter bestimmten Bedingungen postuliert werden kann. Es muss eine Identifikation des Individuums mit seiner Ingroup gegeben sein, denn eine Gruppenmitgliedschaft alleine bedeutet noch keine Identifikation mit der Gruppe. Weiter muss eine relevante Vergleichsgruppe verfügbar sein, an der das Selbstbild abgeglichen werden kann. Außerdem hat dieser Intergruppenvergleich in der spezifischen Situation in der für den Vergleich

relevanten Bewertungsdimension erfolgen, denn nicht alle Gruppenunterschiede sind miteinander vergleichbar und für die Bewertung von Bedeutung.

Die Theorie der sozialen Identität ist über die spezifische Situation des Minimalgruppenparadigmas, wo die soziale Diskriminierung aufgrund der Bedingungen innerhalb der Experimentalsituation so deutlich nachweisbar wurde, hinaus erweiterbar. Sie ist innerhalb vielfältiger komplexer sozialer Intergruppenbeziehungen und gesellschaftlicher Kontexte nachweisbar. Die Kategorisierung in In- und Outgroup findet hierbei in erster Linie über wahrgenommene Statusdifferenzen und –beziehungen zwischen den Gruppen statt. Die Ergebnisse aus statusgleichen, statusüberlegenen oder unterlegenen Vergleichen sind entscheidend für die Rückmeldung der eigenen sozialen Identität. Vor allem bei nicht befriedigenden Vergleichsaufschlüssen verspürt das Individuum Handlungsbedarf und drängt nach Strategien die persönliche Rückmeldungsbilanz über die Gruppe zu verbessern. Üblicherweise erfolgt diese Selbstaufwertung über eine Abwertung der anderen Gruppe oder durch einen Gruppenwechsel zu einer anderen Gruppe, die einen positiven Vergleich zu anderen ermöglicht und mit der eine Identifikation erfolgen kann. Als kollektive Maßnahme kann die andere Gruppe auch in einem direkten Wettbewerb herausgefordert werden, damit sich die Statusverhältnisse innerhalb dieser Vergleichsdimension umkehren. Die individuelle Strategie des Gruppenwechsels ermöglicht dagegen eine Positionsverbesserung einzelner Personen, ohne dass sich dabei die Gruppenverhältnisse zueinander grundlegend verändern. Neben diesen handlungsorientierten Maßnahmen können jedoch auch kognitive Änderungen der Bewertungsperspektiven eine günstigere Vergleichssituation schaffen. Eine neue Vergleichsdimension kann schnell bewirken, dass die eigene Gruppe in diesem Punkt besser abschneidet als die Outgroup. Weiter können sich, indem sich die Bewertungsrichtung ändert, auch schnell die Vergleichsverhältnisse ändern und aus negativen Resultaten positive werden. Durch einen Wechsel der Vergleichsgruppe, z. B. mit einer statusniedrigeren als einer statushöheren Gruppe, erfährt die Ingroup eine rasche Aufwertung. Alle Änderungsmaßnahmen werden jedoch nur dann relevant, wenn sie von der Mehrheit der Ingroup übereinstimmend geteilt werden und auch bei der Outgroup auf Akzeptanz stoßen.

Brown und Ross (1982, S. 155-178) fassen das Grundmuster sozialen Intergruppenverhaltens zu jeder Zeit als sozialen Wettbewerb um positive soziale Identität auf, die nur auf Kosten der jeweiligen Outgroup erreicht werden kann. Das Verhalten zwischen sozialen Gruppen sei ein fortlaufender „Kampf um Anerkennung“.

Gerade im sozialen Interaktionsfeld „Schule“ sind diese Handlungsschemata und Wettbewerbsgedanken an vielen Stellen feststellbar. Innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaften bilden sich eine Vielzahl verschiedenster Peer-groups, die ihre Stati nach spezifischen Kriterien kritisch gegeneinander abgleichen. Das können Bewertungsmaßstäbe wie z. B. Aussehen, Alter, Geschlecht, soziale oder ethnische Herkunft, besondere Vorlieben, Interessen oder Hobbies sein. Die Kinder und Jugendlichen streben mittels der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe die Rückmeldung eines positiven Selbstbildes an, und sind gerade in der Pubertät in besonderem Maße auf den Halt und die Identifikationsgrundlage, die die Gruppenmitgliedschaft bietet, angewiesen. Das Selbstbild ist noch sehr fragil und ungefestigt und konstituiert sich in den meisten Fällen ausschließlich über die Identifikation mit einer spezifischen Peer-group. Die Zugehörigkeit zur Peer-group und die damit verbundenen Orientierungsmaßstäbe sind für die Jugendlichen in der Pubertät häufig bedeutsamer als weitere gruppale Identifikationsangebote wie z. B. die Familie. Daher sind die Gruppengestaltungen und –prozesse innerhalb der Schule ein wesentlicher Bestandteil der persönlichen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und sollten angemessene Beachtung in der pädagogischen Gestaltung von Unterricht und sozialem Lernen finden.

Eine kritische Einschätzung der Theorie der sozialen Identität

Die Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner wurde hinsichtlich mehrerer Aspekte kritisiert. Schiffmann und Wicklund (1988, S. 159-174) unterzogen die Konzeptualisierung der Theorie einer empirischen Prüfung und merkten im Resümee verschiedene Punkte an. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist dabei, dass das Intergruppenverhalten bei Tajfel und Turner lediglich auf Konflikte zwischen Gruppen beschränkt bleibt. Die Dimensionen intergruppalen Verhaltens seien wesentlich vielfältiger, und die Theorie müsste erheblich erweitert werden, wenn sie der gesellschaftlichen Realität nahe kommen will. So wird z.B. der Fall von kooperativer

Koexistenz mehrerer Gruppen nicht berücksichtigt, genauso wie die Tatsache, dass auch Mitglieder statusüberlegener Gruppen die Merkmale entsprechend unterlegener Gruppen anzuerkennen bereit sind und darauf verzichten, die eigene Gruppe zu favorisieren, wenn dadurch die Wahrung der eigenen Überlegenheit gewährleistet bleibt. Schiffmann und Wicklund erkennen jedoch an, dass der Einbezug des gesamten Spektrums möglicher gruppaler Interaktionsformen den Ursprung der Theorie „verwässern“ würde, einer Problematik der sich Tajfel und Turner nachvollziehbar mit einer „starren“ Konzeptualisierung entziehen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die „soziologistische“ Konstituierung der sozialen Identität innerhalb der Theorie. Es fehle eine Beschreibung, wie das Individuum die für die Bildung einer sozialen Identität relevanten sozialen Kategorien internalisiere. Tajfel und Turner beschränken diesen Aspekt auf soziale Vergleiche, die über Prestigeunterschiede erlangt werden. Die soziale Identität, die aus mehreren Gruppenmitgliedschaften gewonnen wird, wird als Summe von sozialen Identifikationen verstanden und zieht sich damit nach Schiffmann und Wicklund den Vorwurf des „Soziologismus“ zu. „Die soziale Identität eines Menschen ist dann nämlich reduzierbar auf Systeme sozialer Gruppen, speziell deren Statusrelationen.“ (Schiffmann & Wicklund 1988, S. 165)

Des Weiteren merken Schiffmann und Wicklund an, dass die Theorie aus einem Nebeneinander von soziologischen und psychologischen Variablen besteht. Wie bereits erläutert, beruht der dominante Kern der Theorie auf soziologischen Annahmen, deren Formulierung sich jedoch weitgehend an traditionellen psychologischen Konzepten orientiert. Dieses Nebeneinander von soziologischen und psychologischen Variablen wird für die Argumentation der Theorie als problematisch empfunden. Zudem postulieren Schiffmann und Wicklund, dass der Befund, eine Diskriminierung der Outgroup führe zu einer Steigerung der Selbsteinschätzung, auch alternativ erklärbar sei.

Somit werden zwar einige Aspekte der Theorie zur Diskussion gestellt, der Kerngedanke über die Konstitution von sozialer Identität über intergruppaless Verhalten in der Form von eigener Selbstaufwertung über die Abwertung anderer bleibt jedoch nachvollziehbar. Es stellt sich weiterhin die Frage nach der Relevanz der Theorie für die Implikationen schulischen Gruppenverhaltens, insbesondere die sozialen Dimensionen ethnischer Diskriminierungen.

Dollase (2005, S. 150-171) sieht gerade in der Theorie der sozialen Identität einen starken schulischen Bezug zu ethnischer Kategorisierung gegeben. „Die Kategorisierung von Schülern und Schülerinnen in Kulturen ist eine Form der sozialen Kategorisierung, die nach Tajfel dazu führt, dass sich Menschen freiwillig oder gezwungenermaßen mit dieser Kategorie identifizieren, sich anschließend mit Menschen anderer Kategorien vergleichen und dabei wollen, dass die eigene Kategorie besser ist. ... Die Theorie gilt, wenn SchülerInnen nach Kulturen bzw. Ethnien kategorisiert werden bzw. sich selber kategorisieren.“

Auch Mummendey und Otten (2002, S. 106 f.) unterstreichen die Plausibilität einer Erklärung von sozialer Diskriminierung und ähnlicher Phänomene mittels der Theorie der sozialen Identität. Schließlich thematisiere sie kognitiv-motivationale Prozesse, die zu einem individuellen Streben nach positiver sozialer Identität führen. Damit versuchen Personen sich positiv voneinander zu unterscheiden, was zur Kategorisierung und Bewertung von Gruppen führt. Um den Wert der Ingroup zu steigern, kommt es unweigerlich zur Abwertung und Diskriminierung anderer Gruppen.

Negative Implikationen dieser Kategorisierungsprozesse sind Stereotype und Vorurteile als Entwicklungsergebnisse von Pauschalurteilen über andere Kategorien. Selbst bei kognitiven Auflösungstendenzen kategorischer Einteilungen, indem z.B. Schüler ihre andersethnischen Mitschüler als Repräsentanten der jeweiligen Kultur betrachten, wirken pauschalisierende Einteilungen in kulturelle Schubladen.

2.2.1.5 Die Theorie der Selbstkategorisierung

In der Theorie der Selbstkategorisierung setzen sich Turner et al. (1987) mit der Entstehung von Gruppen auseinander. Bei der zuvor diskutierten Theorie der sozialen Identität standen die motivationalen Aspekte von Gruppenverhalten im Vordergrund. Dabei ging es um das Streben nach einer positiv bewerteten sozialen Identität und dem Bedürfnis sich positiv von anderen zu unterscheiden. Die Theorie der Selbstkategorisierung fokussiert dagegen die kognitiven Aspekte und versteht Gruppenbildung als Folge von Selbst-Kategorisierungsprozessen.

Wie bereits beschrieben, konstituiert sich die menschliche Identität aus einer sozialen und persönlichen Identität und wird situationsabhängig aktiviert. Die Salienz einer

sozialen Kategorie bestimmt die Identifikation des Individuums mit der entsprechenden Gruppe. Die Salienz ist dabei abhängig davon, wie klar die Grenzen einer Kategorie definiert sind, ob ein Vergleich mit anderen Kategorien stattfindet, und ob sich ein Konflikt zwischen den Mitgliedern verschiedener Kategorien abzeichnet. Je stärker diese Faktoren zutreffen, desto eher kann sich eine Person der betreffenden Kategorie zugehörig fühlen und desto konformer gestaltet sich das gesamtgruppale Verhalten. Die soziale Identität bestimmt in diesem Kontext das Handeln, und die Kategorisierung kann durch soziale Gruppenerlebnisse weiter gestärkt werden. Das Individuum fühlt sich zugleich als austauschbares und repräsentatives Mitglied für seine Gruppe. Mit einer Stärkung der eigenen Kategorie erhöht sich auch die Distanz zur Outgroup. Turner et al. bezeichnen diesen Prozess als „Depersonalisierung“, womit die Selbstkategorisierung im Sinne einer Selbststereotypisierung gemeint ist. Mit dieser Form der Depersonalisierung erklären sie das Entstehen von Gruppenverhalten und stellen drei Bedingungen für Selbstkategorisierung auf. Demnach werden selbst gewählte Kategorien besonders positiv bewertet und als attraktiv wahrgenommen, wodurch ein motivationaler Druck zur Erhaltung des Zustandes wirkt. Weiter werden das Selbst und andere durch Vergleichsprozesse anhand ihrer Mitgliedschaften in Kategorien bewertet. Dabei werden sie in dem Maße positiv bewertet, wie sie repräsentativ für ihre Selbstkategorie wirken.

Die Selbstkategorisierungstheorie steht damit in engem Zusammenhang zur Theorie der sozialen Identität. Im Gegensatz zur Theorie der sozialen Identität fragt sie nach den Bedingungen für intergruppaes Verhalten und den Prozessen, die Individuen in die Lage versetzen sich als Gruppe zu fühlen und als solche zu handeln.

Mummendey und Otten bezeichnen sie als die allgemeinere Theorie der Bildung von Gruppen, da hierbei „kognitive Prozesse der Entstehung von sozialer Identität als Wahrnehmung der eigenen Person und anderer Personen auf unterschiedlichen Ebenen der Abstraktion“ (Mummendey & Otten 2002, S. 107) diskutiert werden.

Einen Aspekt, den beide Theorien jedoch deutlich machen, ist, wie bedeutend soziale Kategorien in der sozialen Realität für das Individuum sind, und wie stark sie sich auf den Umgang, die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen und anderer Personen auswirken.

Ethnie als Kategorie

Je nachdem welche Gruppenzugehörigkeit für das Individuum salient ist, kann die kategorische Zuordnung zu einer Gruppe unterschiedlich ausfallen. Die Zuordnung zu einer nationalen oder ethnischen Gruppe stellt bereits bei Kindern eine der wichtigsten sozialen Kategorien dar. Tajfel et al. (1970, S. 245-253) stellten fest, dass Kinder bereits zwischen sechs und sieben Jahren eine starke Präferenz für ihre eigene Nationalität entwickeln, sogar bevor ihnen das Konzept „Nation“ verständlich ist. Detaillierter zeigten Horowitz und Horowitz (1938, S. 301-338) anhand von Untersuchungen mit Fotografien von Menschen nach welchen Kriterien bei Kindern Einteilungen in zusammenhängende Gruppen vorgenommen werden. Dabei wurde deutlich, dass die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppen noch vor der Geschlechtszugehörigkeit das wichtigste Kriterium war, nach der die Probanden die Kategorien zusammenstellten. Auch Yee und Brown (1988) zeigten Kindern Fotos von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe (Inder und Westeuropäer). Dabei zeigte sich, dass die Kinder ab einem Alter von fünf Jahren, die abgebildeten Personen unaufgefordert nach Ethnie kategorisierten. Sie bestimmten die Fotos mit den Abbildungen indischer Personen als eine Gesamtkategorie, während sie bei den entsprechenden Abbildungen von Westeuropäern mit zunehmendem Alter in verschiedene Unterkategorien, wie z.B nach der Haarfarbe, differenzierten. Untersuchungen wie diese zeigen, dass sich bereits im Kindesalter ein Bewusstsein für Kategorisierungen generiert. Die Kategorie „Ethnie“ wirkt dabei am nachhaltigsten, sowohl für die Klassifizierung anderer als auch für die eigene Identifikation mit einer spezifischen ethnischen Gruppe.

Die Identifikation mit einer Gruppenzugehörigkeit kann dabei auf verschiedenen Dimensionen stattfinden. Beispielsweise können eine deutsche Schülerin und ein türkischer Schüler in Abhängigkeit von der Situation unterschiedliche Zugehörigkeitsgefühle und Selbstdefinitionen entwickeln. In einer Vergleichssituation zu einer anderen Klasse werden sich beide als Angehörige derselben Klasse und sich somit solidarisch miteinander verbunden fühlen. In einer Situation, in der Jungen und Mädchen über ihre Geschlechtszugehörigkeit angesprochen werden, werden sich beide ihrer jeweiligen Geschlechtsgruppe zugehörig fühlen. Wenn die ethnische Kategorie relevant wird, wird sich die deutsche Schülerin als „Deutsche“ definieren und der türkische Schüler als „Türke“. Es können jedoch auch miteinander

kombinierte Faktoren zu einer Kategorisierung führen, beispielsweise wenn sich der türkische Junge gleichzeitig über sein Geschlecht und seine ethnische Zugehörigkeit identifiziert. Bei „Kreuzkategorisierungen“ verhält es sich dagegen so, dass sich Individuen entweder hinsichtlich des einen oder anderen Kriteriums kategorisieren, wobei sich in beiden Fällen Gruppen bilden, die hinsichtlich des restlichen Kriteriums gemischt sind. Dieser Fall träfe z.B. bei einer Kategorisierung muslimischer Schülerinnen und Schüler zu, die hinsichtlich des religiösen Aspektes eine Gruppe bilden, in ihren ethnischen Herkunftsnationen aber verschiedenen Nationen angehören. Umgekehrt könnten sich Kategorien hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeiten bilden, bei denen sich die religiösen Zugehörigkeiten der Mitglieder unterscheiden. Wie bereits von Turner et al. (1987) beschrieben, spielt die Salienz einer Kategorie daher eine entscheidende Rolle für die Identifikation einer Person mit derselben. Für Pädagogen ist es an dieser Stelle entscheidend zu wissen, wie man die Selbstkategorisierung der Schülerinnen und Schüler zugunsten sozialer Kontexte förderlich gestalten kann. Je nachdem welches Ziel erreicht werden soll, können bei den Schülerinnen und Schülern verschiedene Aspekte der Selbstdefinition angeregt werden. Durch gezielte Aktionen können bestimmte Gruppen hinsichtlich ihrer Identifikation und in ihrem Selbstbild gestärkt werden, z.B. durch gruppale Aktionen, die sich ausschließlich an eine bestimmte Ethnie oder Geschlechtergruppe richten. Dabei ist es wichtig, dass die entsprechende Fördermaßnahme, z.B. für eine bestimmte Religionsgruppe, von ihrer Zielgruppe hinsichtlich des identitätsfördernden Aspektes auch positiv erlebt wird.

Für den schulischen Kontext ist es weiterhin wichtig zu überblicken, wie stark der Aspekt einer ethnisch bezogenen Kategorisierung im Selbstbild der Schülerinnen und Schüler verankert ist, und wie nachhaltig dies in gesamtgruppalen Kontexten wirken kann. Die bereits genannten wissenschaftlichen Untersuchungen haben gezeigt, dass die Kategorisierung nach Ethnie bereits im Kindesalter ein relevanter Bestandteil sozialer Interaktionen ist. Ein unreflektierter Umgang mit diesen Kategorien kann leicht die Gefahr von gegenseitigen Bewertungen bergen, die je nach Wertigkeit zu einer positiv oder negativ belegten Selbstdefinition über die eigene ethnische Kategorie führen können. Um soziale Diskriminierungen zu vermeiden, sollten daher bestimmte Maßnahmen ergriffen werden, die im Folgenden erörtert werden.

Die Verbesserung intergruppaler Beziehungen

Pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung von Beziehungen zwischen Gruppen und zur Verringerung von Fremdgruppen Diskriminierung sollten zum Ziel haben die Bedeutung sozialer Kategorien und die Bedrohung von Identität zu verringern, um Unterlegenheitsgefühlen entgegen zu wirken. Dafür sollen Gelegenheiten zur Personalisation geschaffen und interpersonale Kompetenzen, wie kooperative Verhaltensweisen gefördert werden. Brewer und Miller (1984) sprechen davon, dass durch die Personalisierung der Outgroup Kategorisierungseffekte aufgeweicht oder ganz aufgelöst werden können. Durch Dekategorisierungen werden uniforme und austauschbare Gruppenmitglieder somit zu unverwechselbaren Individuen. Diese Form der Differenzierung bewirkt, dass sich die Interaktionen nicht mehr nur durch Gruppenverhalten gestalten, sondern dass einzelne Individuen mit ihren individuellen Persönlichkeiten miteinander in Kontakt treten. Der Bildung von gruppal gebundenen Stereotypen und Vorurteilen würde somit durch Personalisierungsprozesse entgegengewirkt werden. Gerade auf langfristiger Basis kann sich der personalisierte Kontakt zu Outgroup-Mitgliedern sehr viel versprechend hinsichtlich einer Haltungsänderung auswirken, was u.a. bereits durch Untersuchungen von Pettigrew (1997, S. 173-185) belegt wurde.

Neben der Dekategorisierung kann auch eine Rekategorisierung eine Verbesserung der Beziehungen zwischen In-und Outgroup bewirken. Dabei wird jedoch keine Auflösung der bestehenden Kategorisierung angestrebt, sondern eine neue Kategorisierung auf einer neuen Inklusionsbasis. Demnach würde bei Schülern, die innerhalb des Klassenverbunds zuvor in ethnischen Kategorien organisiert waren, eine Identifikation als gemeinsame Mitglieder einer Klasse angestrebt werden. Damit würde insofern eine neue Identität auf der höheren Inklusionsebene wirksam, als dass die Schüler mit der neuen Kategorie als „Klasse“ eine gemeinsame übergreifende Ingroup bilden. Die Schüler, die zuvor einer Outgroup angehörten werden somit zu Mitgliedern der neuen Ingroup und profitieren von den Effekten der Eigengruppenfavorisierung.

Beide dargestellten Möglichkeiten sind abhängig davon, dass die Individuen bereit sind, ihre mit der ursprünglichen Kategorisierung verbundene soziale Identität aufzugeben. Mummendey und Otten betonen weiterhin, dass „insbesondere die Wahrnehmung sozio-struktureller Eigenschaften der Beziehungen zwischen

Gruppen, wie die Impermeabilität der Gruppengrenzen, die Illegitimität und Instabilität der Statusunterschiede, aber auch das Verhältnis von Minorität zu Majorität“ (Mummendey & Otten 2002, S. 110 f.) die Bereitschaft zur Rekategorisierung oder Dekategorisierung beeinflussen können.

Eine weitere Maßnahme zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen besteht darin, die negative Interdependenz zwischen In- und Outgroup beim Streben nach positiver sozialer Identität aufzubrechen. Mummendey und Schreiber (1983, S. 389-397) schlagen hierfür vor die Anzahl der Vergleichsdimensionen zu erhöhen, denn sobald die Vergleiche auf spezifischen und nicht länger auf für beide Gruppen identischen Dimensionen angestellt werden müssen, können die Mitglieder auf den für sie spezifischen Dimensionen positive Distinktheit erlangen. Dabei ist die eigene Gruppe nicht länger „besser“ sondern „anders“. Dabei steht die Schwächung des sozialen Wettbewerbs im Vordergrund und den intergruppalen Konflikten wird hiermit durch eine Stützung der eigenen sozialen Identität begegnet. Eine Möglichkeit den Wettbewerb im Unterricht zu schwächen kann erreicht werden, wenn zur Lösung von Gruppenaufgaben komplementäre Rollen verteilt werden. Die positiven Effekte wurden in einem Versuch von Brown und Wade (1987, S. 131-142) mit ähnlicher Vorgehensweise bereits bei Studenten belegt. Zur Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe können Gruppen gebildet werden, die jeweils für andere Bereiche zuständig sind oder andere Rollen bei der Bearbeitung der Aufgabe spielen. Bei der gegenseitigen Leistungsbeurteilung sind dann die Haltungen zur Leistung der anderen positiver als wenn alle die Aufgabe gleich bearbeiten sollen und keine separaten Rollen innehaben, da somit dem Konkurrenzdruck ausgewichen wird. Die einzelnen Beiträge sind unterschiedlich und können als individuell spezifische Leistungen gegenseitig leichter positiv bewertet werden. Der positive Effekt dieses Modells der wechselseitigen Differenzierung würde mit einer Generalisierung des positiven Effekts auf das allgemeine Intergruppenverhältnis erwartet. Die Generalisierung sollte hierbei nach Hewstone und Brown (1986, S. 1-44) leichter fallen als bei der Dekategorisierung oder Rekategorisierung, weil die Kategorisierungsebene nicht gewechselt werden muss.

Neben dem positiven Effekt dieser Vorgehensweise muss bedacht werden, dass die positiven Bewertungsergebnisse auf einer Vergleichsdimension erfolgt, die für die Aufgabenstellung besonders wichtig ist. Die Outgroup kann dagegen nur auf

untergeordneten Vergleichsdimension besser abschneiden, womit die Diskriminierung in diesem Fall nicht verschwinden würde, sondern nur subtiler würde. Ein weiteres Problem dieser Methode wäre die Verschlechterung der Intergruppenbeziehung, die ein Misserfolg bei einer gemeinsam bearbeiteten Aufgabe mit sich brächte. Dabei bestünde die Gefahr, dass negative Einstellungen allgemein auf die Outgroup übertragen würden.

Bei den Strategien der Dekategorisierung, Rekategorisierung und der wechselseitigen Differenzierung stellt sich die Frage, wie sie am effektivsten zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen eingesetzt werden können. Pettigrew (1998, S. 77-103) betont in diesem Zusammenhang den optimalen Einsatz der entsprechenden Methode in Abhängigkeit von der zeitlichen Phase des Intergruppenkontaktes. Er schlägt vor zu Beginn und zur Initiierung von Kontakten zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen, den Prozess der Dekategorisierung anzuregen, um Raum zur Personalisation zu schaffen. Anschließend kann durch wechselseitige Differenzierung eine Generalisierung der positiven Effekte durch zuvor entstandene persönliche Kontakte unterstützt werden. Im letzten Schritt trägt die Rekategorisierung zu einer neuen Perspektive als gemeinsamer Ingroup im Sinne einer „common ingroup identity“ zur positiven Gestaltung der Beziehungen bei. Würde man diese Reihenfolge auf ein schulisches Beispiel übertragen, müsste im Prozess der Dekategorisierung zunächst ein persönlicher Kontakt der Schüler untereinander angeregt werden, damit sie sich außerhalb ihrer Gruppenverbände als Individuen kennen lernen. Im folgenden Schritt sollte eine Rekategorisierung für ein neues Identitätsbewusstsein in Form von „meiner Klasse“ oder „unsere Schule“ sorgen. Durch wechselseitige Differenzierung können zusätzlich die zuvor aus den persönlichen Kontakten gewonnenen positiven Eindrücke einzelner Personen auf deren Gesamtgruppe übertragen werden.

Diese drei Prozesse werden in der Realität vermutlich eher selten in dieser systematischen Reihenfolge ablaufen, sollten sich aber zu einer allmählichen Entwicklung zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen gegenseitig abwechseln.

Ein Aspekt, mit dem sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zumeist auseinandersetzen müssen, ist das Selbstkonzept einer „dual identity“. Dabei sind die intergrupale und die übergeordnete Kategorie gleichzeitig von

derselben Bedeutung für das Individuum. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fühlen sie sich gleichzeitig der Ingroup ihrer jeweiligen Ethnie zugehörig, wie auch der übergreifenden Nationalität als Deutsche. Im spezifischen schulischen Kontext des Klassenverbunds besteht die „dual identity“ auch darin, einerseits einer bestimmten ethnischen Ingroup zugehörig zu sein und andererseits auch ein Mitglied der übergeordneten Gesamtgruppe als „Klasse“ zu sein. Besonders problematisch kann dieses Verhältnis werden, wenn die jeweiligen Gruppen große Differenzen miteinander haben oder in einem Rivalitätsverhältnis zueinander stehen. Ein Vorteil der „dual identity“ kann gegenüber einer „common ingroup identity“ jedoch auch darin liegen, dass durch das besondere Verhältnis der Intergruppenbeziehung positive Generalisierungen auf die Outgroup übertragen werden können. Brewer, Gaertner (2001, S. 451-474) und Hewstone (1996, S. 323-368) erwarten bei einer „dual identity“ Vorteile von beiden wirkenden Prozessen, dem der Rekategorisierung und der wechselseitigen Differenzierung.

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Bildung von Intergruppenbeziehung und die Verbesserung dieser Interaktionen ist die Gestaltung von Kontakten. Wie bereits beschrieben sind bloße Kontaktmöglichkeiten nicht ausreichend, um Intergruppenkontakte zu verbessern. Eine Studie von Driedger und Mezoff (1981, S. 1-17) bei High-School Schülerinnen und Schülern in Winnipeg/Kanada hat gezeigt, dass trotz gegebener Kontaktsituationen innerhalb einer multiethnischen Schülerschaft die Kontaktbereitschaft zu Mitgliedern der eigenen nationalen Gruppe deutlich höher war als die zu Personen anderer Nationalitäten. Darüber hinaus waren Vorurteile zu andersethnischen Mitschülerinnen und Schülern sehr präsent. Diese Ergebnisse bestätigen auch die Annahmen von Brewer und Miller (1984), wonach oberflächliche Kontakte eher zu einer Verstärkung und Festigung von Vorurteilen als zu ihrer Reduktion beitragen.

Für die Gestaltung von Kontakten ist es zunächst wichtig, ob der Kontakt auf einer freiwilligen Basis stattfindet oder ob er erzwungen bzw. stark forciert wird. Weiterhin sollte beachtet werden, ob die entsprechenden Situationen tatsächlich als Intergruppenkontakte wahrgenommen werden. Nehmen die Mitglieder verschiedener Gruppen dies nicht wahr, kann auch eine Konfliktreduzierung nicht auf die andere Gruppe generalisiert werden.

In einer Analyse von Amir (1969, S. 319 f.) wird eingehend dargestellt, welche Kontaktformen konfliktreduzierend wirken und welche Bedingungen die Kontakte zwischen verschiedenen Ethnien beeinflussen.

Als wesentlich das Gelingen dieser Kontakte markiert er einen Status auf gleicher Ebene für die interagierenden Personen verschiedener Ethnien. Ungünstig wäre hingegen, wenn der Kontakt zur Folge hätte, dass der Status für eine der beteiligten Seiten sinken würde. Der Aspekt der Zugehörigkeit zu einer Minoritäts- oder Majoritätsgruppe spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine Rolle. Für Mitglieder einer Minorität sind Kontaktsituationen mit einer Majorität günstiger, innerhalb von denen sie einen höheren Gesellschaftsstatus innehaben. Analog wäre der Kontakt sehr ungünstig, wenn die Minoritätsangehörigen hinsichtlich Status und wesentlicher Merkmale der Majorität unterlegen sind. Bei der Gestaltung schulischer Gruppensituationen, sollten dabei die bestehenden Statusverhältnisse der einzelnen Ethnien bedacht werden. Wenn eine Ethnie statusunterlegen ist, sollte sie dafür innerhalb der Gruppe eine zahlenbezogene Mehrheit stellen, um das Kontaktverhältnis nicht negativ zu begünstigen.

Wenn Autoritäten oder die gesamtgesellschaftliche Atmosphäre einen Kontakt fördern, hat das einen positiven Einfluss zur Folge. Sind jedoch innerhalb einer der beteiligten Gruppen moralische oder ethnische Normen geltend, die von den Mitgliedern der anderen Gruppe abgelehnt werden, sind die Kontaktbedingungen äußerst ungünstig. Ebenso verhält es sich, wenn sich die Mitglieder einer Gruppe in einer benachteiligenden Ausgangssituation, wie z.B. einer Niederlage oder ökonomischer Unterlegenheit befinden. In der Schule wäre es daher wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Rolle als Autoritätspersonen interethnische Kontakte zwischen verschiedenen Gruppen protegieren. Zudem sollte idealerweise keine der beteiligten Gruppen der anderen in ihrer Leistung oder ihrem Potential offensichtlich unterlegen sein.

Wird eine Kontaktsituation als angenehm erlebt oder sogar belohnt, wird sie eher als positiv bewertet und es besteht die Möglichkeit einer Übertragung des positiven Gefühls zugunsten der anderen Gruppe. Ebenso wird ein unangenehm erlebter, spannungsgeladener Kontakt eher vermieden. Lehrerinnen und Lehrer können daher in ihrem Rahmen dafür sorgen, dass Kontakte zwischen verschiedenen Ethnien in einem positiven Rahmen stattfinden. Das können z.B. das gemeinsame Feiern

bestimmter Feste, belohnende Rituale oder die gastfreundliche Gestaltung von Elternabenden sein.

Eine schwierige Voraussetzung sind Kontaktsituationen, die in einen Wettbewerbskontext eingebettet sind, wie bereits die Ferienlagerexperimente von Sherif gezeigt haben. Wenn die beteiligten Personen jedoch in der Konfliktsituation kooperativ ein gemeinsames Ziel verfolgen, was als bedeutender eingeordnet wird, als die Ziele der einzelnen Gruppen, wird der Kontakt dieser Gruppen durch diese Aktivität begünstigt. Auch in der Schule können Gruppenarbeiten in Bezug auf gemeinsame Ziele, wie Aufführungen, Präsentationen, Wettbewerbe, Organisationen von Veranstaltungen, etc., einen erheblichen Beitrag zur Verbesserung von Intergruppenkontakten leisten.

Die Kontaktmöglichkeiten, die in der Schule durch das beständige Zusammentreffen von Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern verschiedenethnischer Herkunft entstehen, können als Potential und Chancen für soziale Lernprozesse begriffen werden. Es liegt an den Beteiligten selbst und in der Verantwortung der Lehrkräfte, dass diese Kontakte positive Effekte erzeugen. Die Schule bietet daher als gesellschaftliche Institution besondere Möglichkeiten interethnische Kontakte zu ermöglichen, fördern und positiv zu gestalten.

2.2.1.6 Zusammenfassung und Diskussion

Schulische Gruppen sind in Bezug auf ihr erfolgreiches Bildungsbestreben in kognitiver, persönlicher und sozialer Hinsicht in besonderem Maße aufeinander angewiesen. Die Motivation diese Ziele zu verfolgen wird durch gestörte soziale Interaktionen entscheidend beeinträchtigt; umgekehrt erhöht sich jedoch auch die Selbstwirksamkeit der Gruppe und somit die Motivation, wenn eine Störung erfolgreich behoben werden kann.

Um geeignete Lösungen herausarbeiten zu können, bedarf es jedoch zunächst einer eingehenden Analyse der entsprechenden Gruppen sowie ihrer speziellen Probleme. Bei der Betrachtung der sozialen Folgeproblematik von Integrationsprozessen ist es entscheidend, die Verhältnisse von Minoritäts- und Majoritätsgruppen untereinander zu berücksichtigen, da diese Gruppen einander kaum in einem ausgeglichenen Verhältnis begegnen. Dabei ist jedoch nicht nur die betreffende Gruppe als Ganze zu untersuchen, sondern zunächst einmal die Individuen, die in ihrer Zusammensetzung

erst die Gesamtheit der Gruppe bilden. Folglich stehen die Theorien intergruppalen Verhaltens in einem wesentlichen Zusammenhang mit der sozialen Identitätsentwicklung des Einzelnen, was meint, dass das Selbstkonzept nicht alleine von individuellen Merkmalen, also einer personalen Identität bestimmt wird, sondern auch zu einem erheblichen Teil von sozial geteilten Merkmalen, wie sie über Gruppenmitgliedschaften vermittelt werden, bestimmt wird. Je nach Situationskontext findet die Definition eher über die personale oder soziale Identität statt, was gerade in besonderer Weise zutreffend ist für Schüler, die einen familiären Migrationshintergrund haben, der im häuslichen Bereich noch stark von traditionellen Verankerungen dominiert wird, was die Effekte doppelter Identifikation in diesem Fall noch weiter verstärkt.

Neben der sozialen Identität fließen noch soziale Kategorisierung, sozialer Vergleich und soziale Distinktheit in die Identitätsbildung mit ein, immer abhängig davon, wie positiv oder negativ die Bewertung der eigenen Person aus dem Vergleich heraus zu anderen Einzelpersonen oder Gruppen in dem betreffenden Punkt abschneidet. Entsprechend ist das Grundmuster sozialen Verhaltens zwischen Gruppen als ständiger Wettbewerb um positive soziale Identität zu sehen, die nur auf Kosten der jeweiligen Outgroup oder Minderheit erreicht werden kann. Brown und Ross (1982, S. 155-178) sprechen in diesem Zusammenhang von dem Verhalten zwischen sozialen Gruppen als einem Kampf um Anerkennung.

Gruppenpolarisierungen, Konformitätsdruck, soziale Diskriminierung oder das Ringen um Statusverhältnisse sind nur einige der schulrelevanten Problempunkte, die sich aus der Konkurrenzsituation verschiedener Gruppen ergeben.

Auch soziale Diskriminierung und die Bevorzugung der eigenen Gruppe entsteht aufgrund der sozialen Kategorisierung als einer reellen kognitiven Repräsentation des Individuums, sowie dem Streben nach der Herstellung und Aufrechterhaltung einer positiven sozialen Identität, die auf der Grundlage dieser Kategorisierung basiert.

Daraus ergibt sich für das pädagogische Verhalten die notwendige Folgerung eben an diesen Prozessen anzusetzen:

- Einerseits muss an der Verringerung von Kategorisierungen in Ingroup und Outgroup gearbeitet werden, genauso wie die Erweiterung des Angebots an Bereichen für die Herstellung einer positiven sozialen Identität notwendig ist.
- Konkret kann die Verringerung von Fremdgruppen-Diskriminierung durch die Personalisierung der Outgroup erreicht werden, was den Kategorisierungseffekten mit dem Ziel der Aufweichung bzw. der Auflösung entgegenwirkt. Stereotype und Vorurteile über Angehörige fremder Gruppen können widerlegt werden, indem sich die Wahrnehmung der Gruppenmitglieder dahingehend verändert, dass die Interaktion verstärkt auf einer personell individuellen Ebene zugelassen wird.
- Durch eine Rekategorisierung mit der Intention eine gemeinsame Basis über die Unterschiede zweier Gruppen dominieren zu lassen, kann die situative Repräsentation von einer gemeinsamen Gruppe zur generellen Verbesserung der Bewertung und positiveren Behandlung der Outgroupmitglieder führen. So kann bei den Minoritäts- und Majoritätsgruppen innerhalb von Schule beispielsweise die gemeinsame Basis als Klasse oder Lerngruppe, sowie die kollektive Schüleridentität herausgearbeitet werden.
- Die Hervorhebung sozialer Kategorisierung im Sinne einer wechselseitigen Differenzierung kann aber auch in der Zuweisung komplementärer Rollen z.B. bei Gruppenarbeit zur Kooperation bei der Lösung von Aufgaben und Bewältigung von Problemen führen, was wiederum die eigene positive soziale Identität der Schüler unterstützt, sofern die Zusammenarbeit zum Erfolg führt.

Selbstkategorisierung, Depersonalisierung, soziale Identität, sozialer Vergleich oder soziale Distinktheit sind allesamt Konzeptualisierungen der Schnittstellen zwischen Individuen und sozialen Kontexten. Sie erlauben die Vorhersage und Beschreibung von Gruppenbildung, von Beziehungen zwischen Gruppen, sowie von Veränderungen zwischen Gruppenstrukturen und bilden daher den geeigneten theoretischen Rahmen, in den diese Arbeit einzubetten ist, der des Weiteren auch Ableitungen zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen erlaubt.

Diese theoretischen Diskussionen bilden die Grundlage für die Entwicklungen der Fragestellungen für die empirische Untersuchung hinsichtlich spezifischer sozialer Probleme aufgrund einer multiethnischen und -kulturellen Schülerschaft.

Aufgrund der Diskussion der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts und der Theorie der sozialen Identität generiert sich die Frage nach der Wirksamkeit gemeinschaftlicher Ziele einer schulischen Lern- und Sozialgemeinschaft. In wie fern schätzen Lehrerinnen und Lehrer soziale Aktionen mit dem Hintergrund einer gemeinsamen Zielsetzung als wirksam für eine Verbesserung des Sozialklimas ein? Es soll herausgearbeitet werden, ob sie bereits eigene Erfahrungen mit dieser Methode gemacht haben und in welchem Zusammenhang diese Einschätzung zu der eigenen praktischen Erfahrung damit steht. Konkret soll in Erfahrung gebracht werden, welche Mittel sie dafür eingesetzt haben, und ob dabei spezifische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen entstanden sind. Ein zusammenfassendes Bild der Auswertung soll einen Eindruck vermitteln in wie weit sich der theoretische Befund der Verbesserung eines gruppalen Sozialklimas durch gemeinschaftliche Ziele und der Produktion einer sozialen Identität in der schulischen Praxis bewährt und als Mittel für multikulturelle Lern- und Sozialgruppen geeignet ist.

Die Theorie der Selbstaufmerksamkeit, hält insbesondere mit den Implikationen der Auswirkung von objektiver und subjektiver Selbstaufmerksamkeit auf das Individuum und sein inner- und außergruppaes Verhalten, sowie auf die sozialen Gruppenverhältnisse zwischen Minoritäten und Majoritäten wichtige Resultate zur Bewertung der schulischen Interaktion zwischen ethnischen Gruppen bereit. Daher ist es in der Befragung unerlässlich zu ermitteln, in welchen Gruppen die einzelnen Ethnien organisiert sind bzw. in welcher Gruppenform sie sozialen Anschluss finden. Um die Dominanz einer Gruppe und ihre Größe im gesamtem Klassenverhältnis beurteilen zu können, muss in diesem Zusammenhang auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler einer Ethnie erfragt werden, sowie die Intensität ihrer Dominanz im Klassenverbund. Auch für die Bewertung der Problematiken muss daher ermittelt werden, ob es sich um gruppale Phänomene oder um das schwierige Verhalten einzelner Personen handelt.

Die theoretischen Implikationen von standisiertem und selbstevaluativem Verhalten geben Aufschluss über verinnerlichte Normen und das Sozialverhalten der Schüler.

In wie fern diese Verhaltensstandards kulturell beeinflusst werden soll, und ob es bestimmte Verhaltensweisen gibt, die im Zusammenhang mit bestimmten Ethnien besonders auffällig sind, soll in der Frage nach Tendenzen kultureller Verhaltensmuster geklärt werden. Gegebenenfalls können die Resultate mit den Diskussionsergebnissen der Kulturstandardforschung (siehe Kapitel 2.2.1.2.) verglichen werden.

Auch im Bereich der Lösungen hält die Theorie der Selbstaufmerksamkeit Potential zur sozialen Verhaltenssteuerung einer Gruppe bereit. Sie kann im schulischen Bereich höchst effektiv eingesetzt werden, um bestimmte Gruppenziele über die Internalisierung und Aktivierung von Normen zu erreichen.

Die Untersuchungsergebnisse der empirischen Lehrerbefragung sollen auf der Grundlage der theoretischen Basis und deren Implikationen für die spezifische Fragestellung herausgearbeitet werden.

2.2.2 Ermittlung sozialer Probleme an Schulen in Düsseldorf

Innerhalb der folgenden empirischen Untersuchung an Düsseldorfer Schulen sollen bestehende soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft ermittelt werden. Dies erfolgt in Form einer Fragebogenuntersuchung, auf deren Ergebnisbasis die entsprechenden Problembereiche aus sozialpsychologischer Perspektive ausgewertet werden sollen. Die theoretische Auswertung wird sich an den bereits dargestellten Theorien der Sozialpsychologie orientieren. Des Weiteren soll ein Überblick über die gängigen Handhabungspraxen von pädagogischer Seite geschaffen und diskutiert werden.

2.2.2.1 Auswahl der Untersuchungsgruppen, methodisches und empirisches Vorgehen

Die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden Schulen erfolgte aufgrund der Auswertung der Fragebögen der bereits in die erste Befragung involvierten Schulen (siehe Kapitel 2.1.2). Maßgeblich für die Auswahl waren dabei neben der Kooperationsbereitschaft, die prozentual vertretenen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den betreffenden Schulen. Entsprechend wurden Schulen ausgewählt, die diesbezüglich einen vergleichsweise hohen Anteil aufweisen, um dort möglicherweise auftretende spezifische soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft feststellen zu können, die an einer Schule, an der nur ein sehr geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verkehrt, nicht ermittelt werden könnten.

Darüber hinaus sollte eine geographisch ausgeglichen verteilte Teilnahme von Düsseldorfer Schulen verschiedener Stadtteile gesichert sein, um keine Festlegung auf bestimmte Bezirke zu erwirken.

Die Ergebnisse der ersten Studie lieferten für diese Auswahl einen geeigneten Überblick, da somit eine Einschätzung über die regionale Verteilung der Schülerschaft an die einzelnen Schulformen und die prozentualen Anteile von Schülern mit Migrationshintergründen an den jeweiligen Düsseldorfer Schulen möglich war, ebenso wie über die spezifische Schulwahl aufgrund der regionalen Nähe zum Wohnort oder bestimmter Bildungsangebote. Um eine ausgeglichene Teilnahme der verschiedenen Schulformen im Verhältnis zu ihrer Gesamtzahl zu gewährleisten, und um im Verhältnis zur Größe des Kollegiums einen ausreichenden

Rücklauf der Fragebögen erwarten zu können, wurde die Teilnahme an der Lehrerbefragung mit zehn Grundschulen, vier Hauptschulen, drei Realschulen, drei Gymnasien, zwei Gesamtschulen und fünf Sonderschulen vereinbart. Bei den Sonderschulen wurden gezielt Schulen mit den Schwerpunkten hinsichtlich lernbezogener, sozialer, emotionaler und geistiger Förderung ausgewählt und Sonderschulen für Körperbehinderte von der Teilnahme ausgeschlossen, da bei letzteren davon ausgegangen werden kann, dass andere Problematiken als migrationsspezifische im Vordergrund stehen.

Die **Tabelle 2.2.2.1.a** zeigt die statistische Aufschlüsselung der verteilten Fragebögen. Bei der Betrachtung der prozentualen Anteile des Rücklaufs fällt die Tendenz auf, dass der Rücklauf der verteilten Fragebögen umso niedriger ist, je größer das entsprechende Schulsystem und je höher der dort zu erlangende Schulabschluss ist. Entsprechend wurde der niedrigste prozentuale Rücklauf bei den Gymnasien mit 6,6% erzielt und der höchste Rücklauf bei den Sonderschulen mit 20,2%. Der gesamtprozentuale Rücklauf liegt bei 13,9% und ist hoch genug um aussagekräftige Tendenzen diskutieren zu können. Die beantworteten 121 Fragebögen bilden die Grundlage der Auswertungen in Kapitel 2.2.2.4. Es ist war zu erwarten, dass die Beteiligung bei dieser Fragebogenerhebung deutlich geringer ausfällt als bei der ersten Erhebung über die topografische Studie der Düsseldorfer Schulen. Der Fragebogen ist bei der zweiten Studie deutlich umfangreicher und detaillierter. Zudem wurden die Fragebögen bei der zweiten Studie an alle Lehrerinnen und Lehrer der teilnehmenden Schulen verteilt und nicht nur an die Schulleiter, wie bei der ersten Studie.

Tabelle 2.2.2.1.a: Statistische Aufschlüsselung der Fragebogenerhebung

Schulform	Anzahl der <u>versendeten</u> Fragebögen	Anzahl der <u>rückläufigen</u> Fragebögen	Prozentualer Anteil des Rücklaufs
Grundschule	125	23	18,4 %
Hauptschule	98	16	16,3 %
Realschule	102	13	12,7 %
Gesamtschule	177	21	11,9 %
Gymnasium	197	13	6,6 %
Sonderschule	173	35	20,2 %
Insgesamt	872	121	13,9 %

Die Standorte der Schulen deckten die Stadtteile Heerdt, Stockum, Rath, Unterrath, Mörsenbroich, Gerresheim, Flingern, Eller, Bilk, Mitte, Pempelfort, Wersten, Holthausen, Reisholz, Hassels, Benrath und Garath ab, was eine ausgeglichene Verteilung über das gesamte Düsseldorfer Stadtgebiet darstellt. Besondere Konzentrationen hoher schulischer Ausländeranteile ergaben sich anhand der ersten Untersuchung in den Stadtteilen Eller, Bilk, Reizholz, Hassels und Garath, so dass diese Stadtteile mit mehreren teilnehmenden Schulen an der Lehrerbefragung nach spezifischen sozialen Problemen aufgrund dieser Voraussetzungen beteiligt sind. Die Teilnahme und Kooperationsbereitschaft der ausgewählten Schulen wurde zunächst telefonisch mit der Schulleitung vereinbart. Danach folgten persönliche Gesprächstermine mit der Schulleitung, in denen der Fragebogen und das Projekt erläutert wurden. Die Fragebögen wurden bei der Schulleitung hinterlassen, welche zusicherte die Verteilung an das Kollegium zu gewährleisten. In zwei Fällen ergab sich die Möglichkeit das Projekt innerhalb einer Lehrerkonferenz vorzustellen und die Fragebögen persönlich an die Lehrer zu verteilen. Interessanterweise ergaben sich bei den Schulen, an denen die Fragebögen persönlich an die Lehrer ausgegeben wurden und das Projekt vor dem Kollegium präsentiert wurde, keine höheren Rückläufe als bei den anderen Schulen, wo die Fragebögen durch die Schulleitung verteilt worden sind.

In der Reihenfolge der empirischen Vorgehensweise wurde nach der Fertigstellung der ersten Fassung der Fragebögen zunächst eine Prüfung durch eine Pilotstudie durchgeführt, um die Plausibilität der Fragebögen einem Praxistest zu unterziehen, bevor sie an den Schulen verteilt werden sollten.

Dieser Probelauf der Befragung fand am Studienseminar Neuss für die Sekundarstufe II mit 17 Referendarinnen und Referendaren statt. Die Probanden wurden ausdrücklich aufgefordert den Fragebogen verständnisgemäß zu beantworten und sich eventuell ergebende Fragen oder Unverständlichkeiten schriftlich auf dem Bogen anzumerken. In Anlehnung an diese Anmerkungen wurden einige kleine sprachliche Modifikationen vorgenommen, um das Verständnis der Fragestellungen zu erleichtern. Des Weiteren wurde der Aufforderungscharakter zu eigenen individuellen Anmerkungen zu den Fragestellungen oder dem Thema generell deutlich verstärkt, da sich die Probanden insgesamt nicht deutlich genug ermutigt fühlten ihre Antworten individuell weiter auszuführen.

Ein signifikantes Problem ergab sich jedoch bei der Frage: „Zu welchen typischen Verhaltensweisen tendieren Personen aus dieser Gruppe?“. Nahezu alle Probanden verweigerten die Beantwortung dieser Frage und gaben an es problematisch zu finden Verhaltensstandards zu verallgemeinern. Die Möglichkeit tendenzielle Häufigkeiten oder auch einzelne Auffälligkeiten zu nennen, wurde dabei nicht erkannt. Hierbei zeichnet sich wiederum die besondere Sensibilität ab, die im Zusammenhang mit dieser Thematik erforderlich ist, und die auch die Fragestellungen des Fragebogens beeinflusst hat. Um bei dieser Frage eine höhere Antwortbereitschaft zu erzielen, wurde diese Frage mit folgender Erläuterung ergänzt: „Hiermit sind keine Stereotypen oder Stigmatisierungen gemeint, sondern Tendenzen kultureller Verhaltensmuster.“

Diese starke Unsicherheit im Zusammenhang mit der Thematik ethnisch-kulturell bedingter Verhaltensmuster zeigt, dass an dieser Stelle zusätzliche Erläuterungen notwendig werden. Die Probanden benötigten für die Beantwortung dieser Frage eine Bekräftigung und Rückversicherung der neutralen Forschungsperspektive, um sich bei der Beantwortung sicherer fühlen zu können.

Im Ergebnis ist nachstehender Fragebogen entstanden, der neben den formalen und statistisch relevanten Angaben folgende Fragekomplexe behandelt.

- Der Einfluss von gemeinschaftlichen Zielen auf das Sozialklima
- Die ethnische Zusammensetzung einer exemplarischen von Probanden ausgewählten für die betreffende Schule möglichst repräsentativen Klasse
- Tendenziell signifikante Verhaltensweisen einzelner Ethnien, die die Gruppendynamik beeinflussen.
- Soziale Probleme, die aufgrund einer multiethnischen Schülerschaft bestehen, die gruppalen Zugehörigkeiten der darin involvierten Ethnien, sowie die spezifischen Umgangsweisen der Lehrpersonen mit der Problematik

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer!

Im Folgenden finden Sie mehrere Tabellen. Wir haben uns bemüht Ihnen die Antwort durch eine Vorstrukturierung zu erleichtern.

Natürlich können Sie gerne, wenn Sie weitere Anmerkungen haben oder mit dem vorgegebenen Platz nicht auskommen, Ihre Antworten auf der Rückseite des Blattes weiter ausführen.

Alle Angaben sind nicht personenbezogen und unterliegen den Anonymitätskriterien wissenschaftlicher Forschung.

Bitte beantworten Sie zunächst einige allgemeine Fragen:

- 1. Schulform:** ☐ Grundschule ☐ Hauptschule ☐ Realschule
(Bitte kreuzen Sie an.) ☐ Gesamtschule ☐ Gymnasium ☐ Sonderschule

2. Name der Schule:

3. Ihr Alter:

4. Anzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung (inkl. Referendariat):

5. Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

6. Wie schätzen Sie die Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen (z.B. eine Aufführung) zur Verbesserung des Sozialklimas ein? Bitte bewerten Sie anhand der Skala.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
unwirksam sehr wirksam

7. Haben Sie solche Mittel bereits selber erprobt?

a) 1 - 2 - 3 - 4 - 5
nie sehr häufig

b) Welche Mittel haben Sie eingesetzt?

c) Gab es dabei Schwierigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen? Wenn ja, welche?

.....

.....

8. a) Sind Sie Klassen- oder Fachlehrer? ☐ Klassenlehrer ☐ Fachlehrer

b) Bitte stellen Sie sich nun als Klassenlehrer/in Ihre Klasse vor, bzw. als Fachlehrer/in eine für die Schule repräsentative Klasse. Um welche Klasse handelt es sich, bzw. an welche Klasse denken Sie hierbei?

Stufe: Fach:

Anzahl der Schülerinnen/Schüler in dieser Klasse:

9. Bitte füllen Sie folgende Tabelle nun im Hinblick auf diese Klasse aus.

Welche Ethnien gibt es in dieser Klasse?	Wie viele Personen dieser Ethnie gibt es? (Auch Circa-Angaben möglich.)	Wie tonangebend ist diese Ethnie innerhalb der Klasse? (Bitte bewerten Sie anhand einer Skala von 1–5.)	Zu welchen typischen Verhaltensweisen tendieren Personen aus dieser Gruppe? *	Sind diese Personen tendenziell eher in eine Mehrheits- oder Minderheitsgruppe integriert? (Bitte kreuzen Sie an.)
Deutsche Schülerinnen/Schüler		1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht sehr stark		<input type="checkbox"/> integriert in Mehrheitsgruppe <input type="checkbox"/> integriert in Minderheitsgruppe <input type="checkbox"/> keinerlei Gruppenanschluss
.....		1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht sehr stark		<input type="checkbox"/> integriert in Mehrheitsgruppe <input type="checkbox"/> integriert in Minderheitsgruppe <input type="checkbox"/> keinerlei Gruppenanschluss
		1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht sehr stark		<input type="checkbox"/> integriert in Mehrheitsgruppe <input type="checkbox"/> integriert in Minderheitsgruppe <input type="checkbox"/> keinerlei Gruppenanschluss
		1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht sehr stark		<input type="checkbox"/> integriert in Mehrheitsgruppe <input type="checkbox"/> integriert in Minderheitsgruppe <input type="checkbox"/> keinerlei Gruppenanschluss
		1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht sehr stark		<input type="checkbox"/> integriert in Mehrheitsgruppe <input type="checkbox"/> integriert in Minderheitsgruppe <input type="checkbox"/> keinerlei Gruppenanschluss
		1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht sehr stark		<input type="checkbox"/> integriert in Mehrheitsgruppe <input type="checkbox"/> integriert in Minderheitsgruppe <input type="checkbox"/> keinerlei Gruppenanschluss
		1 - 2 - 3 - 4 - 5 gar nicht sehr stark		<input type="checkbox"/> integriert in Mehrheitsgruppe <input type="checkbox"/> integriert in Minderheitsgruppe <input type="checkbox"/> keinerlei Gruppenanschluss

*** Hiermit sind keine Stereotypen oder Stigmatisierungen gemeint, sondern Tendenzen kultureller Verhaltensmuster.**

10. Auch diese Tabelle bezieht sich wieder auf die Klasse, die bereits bei der vorherigen Tabelle die Basis Ihrer Beantwortung war: Was sind hier die gravierendsten Probleme, die Sie für den schulischen Rahmen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft feststellen können? Bitte benennen Sie das Problem so präzise wie möglich.

Problematik	In welchem Rahmen ergibt sich die Problematik? (Bitte kreuzen Sie an.)	Welche Ethnien sind in die Problematik involviert? Treten sie in diesem Zusammenhang als Einzelpersonen oder Gruppe auf?
.....	Unterricht: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Pause: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Schulweg: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Klassenfahrt: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein AG: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Sonstige:	1. <input type="checkbox"/> als Einzelpersonen involviert <input type="checkbox"/> als Gruppe involviert 2. <input type="checkbox"/> als Einzelpersonen involviert <input type="checkbox"/> als Gruppe involviert 3. <input type="checkbox"/> als Einzelpersonen involviert <input type="checkbox"/> als Gruppe involviert
	Unterricht: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Pause: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Schulweg: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Klassenfahrt: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein AG: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Sonstige:	1. <input type="checkbox"/> als Einzelpersonen involviert <input type="checkbox"/> als Gruppe involviert 2. <input type="checkbox"/> als Einzelpersonen involviert <input type="checkbox"/> als Gruppe involviert 3. <input type="checkbox"/> als Einzelpersonen involviert <input type="checkbox"/> als Gruppe involviert

Wenn Sie weitere Anmerkungen haben, können Sie gerne auf der Rückseite des Blattes dazu Stellung nehmen.

2.2.2.2 Entwicklung der Fragestellungen und Untersuchungshypothesen

Der Fragebogen wurde aufgrund der theoretischen Einordnungen der Fragestellungen entwickelt, die bereits in Kapitel 2.2.1 erarbeitet worden sind.

Als statistisch wichtige Daten werden mit den Fragen „1.“ bis „5.“ *Schulform, Name der Schule, Alter, Geschlecht und Anzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung* der Probanden erfasst.

Die Frage „6. Wie schätzen Sie die Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen (z.B. eine Aufführung) zur Verbesserung des Sozialklimas ein?“ soll in Anlehnung an die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts und die Theorie der sozialen Identität eine praktische Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen zur Verbesserung des Sozialklimas an der Schule ermitteln. Anhand einer Skala kann hierfür eine Bewertung von „1 = unwirksam“ bis „5 = sehr wirksam“ vorgenommen werden. Im Ergebnis soll festgestellt werden, in wie fern die Stärkung einer sozialen Gruppenidentität, die sich bei der Verfolgung gemeinsamer Ziele entwickelt, aufgrund der Erfahrungsbasis der Lehrpersonen zu einer Verbesserung des Sozialklimas schulischer Lern- und Sozialgruppen beiträgt.

Die hypothetische Annahme der Befragungsergebnisse auf der Grundlage der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts und der Theorie der sozialen Identität wäre insgesamt eine überdurchschnittlich hohe Einschätzung der Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen zur Verbesserung des Sozialklimas. Interessant wäre es außerdem die „Häufigkeit der praktischen Erprobung“ in Verhältnis zu der „Anzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung“ zu setzen, um festzustellen, ob diese Ergebnisse miteinander korrelieren.

Die Frage „7.a) Haben Sie solche Mittel bereits selber erprobt?“ ermittelt die Erfahrungen der Probanden mit dieser Methode. Dabei wird die Einsatzhäufigkeit anhand einer Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“ erfragt. Der Bezug zwischen Einschätzung der Wirksamkeit und Häufigkeit der praktischen Erprobung sollte erwartungsgemäß miteinander korrelieren. Die Lehrer, die ein bestimmtes Mittel als „wirksamer“ einschätzen, brächten es demnach in der praktischen Umsetzung auch „häufiger“ zur Anwendung. Analog würde es bei Lehrern, die ein bestimmtes Mittel als „unwirksamer“ bewerten, auch „nie“ bzw. nur selten Anwendung finden.

Die Frage „7.b) Welche Mittel haben Sie eingesetzt?“ ermittelt als offene Frage die Methoden, die die Probanden bereits als Strategie zur Verbesserung des Sozialklimas durch gemeinsame Ziele erprobt haben. Dabei wurde in der Fragestellung absichtlich nur ein Beispiel („Aufführung“) angegeben, um die Antworten nicht zu beeinflussen. Erfahrungsgemäß werden bei diesen Fragen häufig die bereits in der Fragestellung genannten Beispiele zitiert und nur wenige Eigennennungen erbracht. Das Ziel ist es, hierbei zu erfassen, welche Methoden die Lehrer kennen und anwenden, und wie umfangreich dabei das Methodenspektrum ist.

Die Frage „7.c) Gab es dabei Schwierigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen?“ soll in Anlehnung an den später folgenden Fragekomplex nach den generellen sozialen „Problemen“ (Frage 10. ff) ermitteln, ob bestimmte Ethnien im Zusammenhang mit Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Methode auffällig sind. Erwartungsgemäß werden hierbei eher Angaben von Schwierigkeiten erfolgen, die aufgrund von Disziplinproblemen und religiös bedingter Teilnahmeverweigerung bestehen.

Das Gesamtbild der Ergebnisse hinsichtlich dieser Fragestellung soll zeigen, inwiefern sich diese Methode zur Verbesserung des gruppalen Sozialklimas durch gemeinschaftliche Ziele und der Produktion einer sozialen Identität in der schulischen Praxis bewährt und als Mittel für multikulturelle Lern- und Sozialgruppen geeignet ist. Der Fragekomplex „8. a) Sind Sie Klassen- oder Fachlehrer?“ und „8. b) Bitte stellen Sie sich nun als Klassenlehrer/in Ihre Klasse vor, bzw. als Fachlehrer/in eine für die Schule repräsentative Klasse. Um welche Klasse handelt es sich, bzw. an welche Klasse denken Sie hierbei?“ soll ein Bild der exemplarischen Klasse ermitteln, auf welche sich die anschließenden Fragekomplexe „9.“ und „10.“ beziehen werden. Ziel des Fragebogens ist es, anhand einer aus der Sicht des Probanden exemplarisch ausgewählten und für die Schule möglichst repräsentativen Klasse die Probleme herauszuarbeiten, die im Zusammenhang mit multikulturellen Lern- und Sozialgruppen existieren. Die Ermittlung der Klassenstufe, des Unterrichtsfachs und die Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler dieser exemplarischen Klasse sind für die statistische Auswertung und die Erstellung einer Basis, auf der die Ergebnisse des Fragebogens verglichen werden können, relevant. Für die formale Auswertung

ist es ebenfalls relevant, ob der betreffende Lehrer in dieser Klasse als Klassenlehrer oder Fachlehrer fungiert.

Im Fragekomplex „9. Bitte füllen Sie folgende Tabelle nun im Hinblick auf diese Klasse aus.“ soll die ethnisch-strukturelle Zusammensetzung dieser vom Probanden exemplarisch ausgewählten, für die entsprechende Schule möglichst repräsentativen Klasse konkret bestimmt werden. Die erste Frage dieser Tabelle „Welche Ethnien gibt es in dieser Klasse?“ soll jede in der Klasse vertretene Ethnie erfassen. Damit die deutschen Schülerinnen und Schüler dabei von den Probanden als ethnische Gruppe nicht übergangen werden, sind sie als erster Eintrag innerhalb der Tabelle bereits aufgeführt. Die zweite Frage der Tabelle „Wie viele Personen dieser Ethnie gibt es? (Auch Circa-Angaben möglich.)“ bestimmt die konkrete Anzahl der Schülerinnen und Schüler dieser Ethnie. Für die Auswertung der Probleme und Verhaltensweisen ist es unerlässlich zu berücksichtigen, ob es sich um Einzelpersonen oder Gruppen handelt, die ein bestimmtes Phänomen zeigen. Neben der zahlenmäßigen Größe einer Gruppe ist auch ihre tonangebende Präsenz innerhalb der Klasse relevant, was mit der dritten Frage der Tabelle ermittelt wird: „Wie tonangebend ist diese Ethnie innerhalb der Klasse? (Bitte bewerten Sie anhand einer Skala von 1–5.)“. Gemäß der Theorie der Selbstaufmerksamkeit, die Aussagen bezüglich der Zusammenhänge von objektiver und subjektiver Selbstaufmerksamkeit und dem inner- und außergruppalen Verhalten eines Individuums bereithält und insbesondere einen wichtigen Zusammenhang zu der Gruppenzugehörigkeit in eine Minoritäts- oder Majoritätsgruppe herstellt, wird neben der Stärke der tonangebenden Präsenz einer Ethnie in der fünften Frage der Tabelle auch die Art ihrer Gruppenzugehörigkeit erfragt: „Sind diese Personen tendenziell eher in eine Mehrheits- oder Minderheitsgruppe integriert?“. Die Annahme wäre gemäß der Theorie der Selbstaufmerksamkeit, dass die Schüler, die in eine Mehrheitsgruppe integriert sind, auch innerhalb der Klasse tonangebender sind, weil sie weniger selbstaufmerksam sind und somit weniger selbstevaluative Reflexion stattfindet. Analog wären die Schüler, die innerhalb der Klasse „keinerlei Gruppenanschluss“ haben, auch weniger tonangebend, weil sie in höherem Maße selbstaufmerksam sind und ihr Verhalten den dominierenden Verhaltensstandards der Majorität angleichen.

Die vierte Frage der Tabelle „Zu welchen typischen Verhaltensweisen tendieren Personen aus dieser Gruppe? *“ soll Hinweise darüber liefern, ob es signifikante Häufigkeiten spezifischer Verhaltensweisen gibt, die bei bestimmten Ethnien innerhalb dieser exemplarischen Klasse eher auftreten. Der am unteren Rand des Fragebogens beigefügte Zusatz „* Hiermit sind keine Stereotypen oder Stigmatisierungen gemeint, sondern Tendenzen kultureller Verhaltensmuster.“ soll an dieser Stelle bestärken, dass es mit dieser Frage nicht darum geht Verallgemeinerungen zu treffen, sondern tendenzielle und signifikante Häufigkeiten herauszuarbeiten. Im theoretischen Kapitel über die Ergebnisse der Kulturstandardforschung (2.2.1.2) konnte gezeigt werden, dass solche Befunde im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners einer Ethnie durchaus vorliegen. Voraussetzung für die Bewertung der Ergebnisse muss jedoch auch bei dieser Befragung sein, sich der Gefahr von Pauschalisierungen bewusst zu sein und diese Verhaltensweisen lediglich als Tendenzen zu bewerten. Die Verhaltensvariationen einzelner Personen können innerhalb derselben ethnischen Gruppe stärker differieren als die zwischen Personen verschiedener Ethnien. Dennoch können die Ergebnisse dieser Frage wichtige Indikatoren aufzeigen und gerade im Zusammenhang von Verhaltensauffälligkeiten zu der Zugehörigkeit zu einer Majoritätsgruppe für die Auswertung bedeutsam sein, da hier angenommen werden kann, dass sie als mehrheitlich akzeptierte Verhaltensstandards einen starken Einfluss auf die gesamte Klasse ausüben und als dominante und auffällige Verhaltensweisen die Gesamtgruppe mehr beeinflussen als unauffällige und zurückhaltende. Weiter können diese Verhaltensweisen Rückschlüsse über verinnerlichte Normen der Schülerinnen und Schüler zulassen. Daraus kann gegebenenfalls abgeleitet werden, ob bestimmte Normen mit der ethnisch-kulturellen Herkunft korrelieren, was in den Resultaten mit den Erkenntnissen über kulturelle Standards und zentrale Werte als „mehrheitlich“ vertretene Merkmale einer Gesellschaft (siehe Tabelle 2.2.1.1.e) abgeglichen werden kann.

An dieser Stelle hält die Theorie der Selbstaufmerksamkeit Potential zur sozialen Verhaltenssteuerung einer Gruppe bereit. Sie kann im schulischen Bereich höchst effektiv eingesetzt werden, um bestimmte Gruppenziele über die Internalisierung und Aktivierung von Normen zu erreichen.

Die Ergebnisse der Tabelle „9.“ des Fragebogens sollen einen detaillierten Überblick über die durchschnittlichen Klassenzusammensetzungen hinsichtlich ihrer ethnischen Strukturen aufzeigen. Dabei werden die Zahl der Angehörigen einer Ethnie, ihre Dominanz innerhalb der Klasse, ihre gruppale Organisation und eventuell auftretende auffällige Verhaltenstendenzen berücksichtigt.

Innerhalb der Fragestellungen der Tabelle „10.“ sollen die bestehenden sozialen Probleme dieser Klasse ermittelt werden. Dafür bietet der Fragebogen folgende Anleitung und Fragestellung: „Auch diese Tabelle bezieht sich wieder auf die Klasse, die bereits bei der vorherigen Tabelle die Basis Ihrer Beantwortung war: Was sind hier die gravierendsten Probleme, die Sie für den schulischen Rahmen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft feststellen können? Bitte benennen Sie das Problem so präzise wie möglich.“

In der ersten Spalte der Tabelle „10.“ sollen die Probanden entsprechend unter „Problematik“ die signifikantesten Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft angeben, sofern sie existieren. In der zweiten Spalte soll mittels der Frage „In welchem Rahmen ergibt sich die Problematik?“ lokalisiert werden welche Bereiche davon betroffen sind. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten „Unterricht“, „Pause“, „Schulweg“, „Klassenfahrt“, „AG“ und „Sonstige“ schaffen bei der Auswertung eine Vergleichsbasis. In der dritten Spalte kann anhand der Fragestellungen „Welche Ethnien sind in die Problematik involviert? Treten sie in diesem Zusammenhang als Einzelpersonen oder Gruppe auf?“ ermittelt werden, ob möglicherweise Bezüge zwischen bestimmten Problembereichen zu bestimmten Ethnien bestehen. Die Prognose wäre, dass signifikante Probleme existieren, die im Zusammenhang mit bestimmten Ethnien auftreten. Aus sozialpsychologischer Perspektive ist es in diesem Zusammenhang bedeutsam nach der gruppalen Organisation dieser Ethnie zu fragen. Somit kann herausgearbeitet werden, inwiefern durch die Interaktion und Dynamik einer Gruppe bestimmte Probleme entstehen oder begünstigt werden. Zudem soll festgestellt werden, ob es sich bei bestimmten Problembereichen prinzipiell eher um gruppale oder singulär auftretende Phänomene handelt. Eine Systematisierung dieser Probleme verschafft einen Überblick über die existenten Probleme und bildet die Grundlage für mögliche Lösungsdiskussionen.

Die Frage nach der Bearbeitung dieser Probleme zeigt mit welchen Handhabungspraxen die Lehrer im Schulalltag operieren.

Grundsätzlich wird angenommen, dass innerhalb von Schule spezifische soziale Probleme durch eine multikulturelle und –ethnische Schülerschaft existieren. Für die Auswertung der Fragebögen und die Analyse der Untersuchungsergebnisse ergeben sich anhand dieser Annahme folgende explorative Fragestellungen:

- Berichten die Lehrer von spezifischen sozialen Problemen, die innerhalb einer Klasse aufgrund einer multiethnischen Sozial- und Lerngemeinschaft entstehen?
- Treten bestimmte soziale Probleme und damit verbundene Verhaltensweisen in Zusammenhang mit bestimmten Ethnien und in Abhängigkeit von spezifischen Kulturstandards häufiger auf?
- Gibt es bestimmte soziale Probleme, die vorwiegend als gruppale Phänomene auftreten und somit einen größeren Einfluss auf die gesamte Lern- und Sozialgemeinschaft ausüben?
- Sind die Mitglieder stärker tonangebender Ethnien innerhalb der Klasse in eine Mehrheitsgruppe integriert, wogegen die Mitglieder weniger tonangebender Ethnien sich in einer Minderheitsgruppe befinden oder keinerlei Gruppenanschluss haben?
- Geht aus der praktischen Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer hervor, dass die Realisierung gemeinsamer Ziele zu einer Verbesserung des Sozialklimas bei multiethnischen Schülergruppen beiträgt?

Die in Kapitel 2.2.2.4 erfolgende Auswertung der Fragebögen wird sich an diesen Fragestellungen orientieren.

2.2.2.3 Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 2.2.2.2 erläutert, sollen die Erhebungen dieser empirischen Untersuchung bezüglich verschiedener Fragestellungen ausgewertet werden.

In tabellarischer Darstellungsweise werden die Ergebnisse hinsichtlich der entsprechend ausgewählten Faktoren ersichtlich, wobei z.T. geringe Abweichungen

der Zahlen durch Rundungen möglich sind. Bei den in Klammern aufgeführten Ziffern handelt es sich um die Nennungsergebnisse in absoluten Zahlen auf deren Basis jeweils die entsprechenden prozentualen Anteile errechnet worden sind.

Bevor die Erhebung hinsichtlich der auf der Grundlage der Theorien entwickelten Fragestellungen diskutiert werden sollen, werden einige formale Aspekte hinsichtlich der teilnehmenden Probanden ausgewertet.

Stichprobe und Klassenauswahl

Wie bereits geschildert wurden insgesamt 872 Fragebögen an das Lehrerkollegium von 27 Schulen verteilt. 121 Fragebögen wurden von den Probanden fristgerecht zurückgesendet und wurden bei der in diesem Kapitel erfolgenden Auswertungen berücksichtigt, was einem prozentualen Rücklauf von 13,5 % entspricht.

Die **Tabelle 2.2.2.3.a** zeigt eine statistische Aufschlüsselung der rückläufigen Fragebögen nach Geschlecht der Probanden und nach Schulform. Insgesamt sind 68,6 % der teilnehmenden Probanden Lehrerinnen und nur 31,4 % der Probanden Lehrer. Je kleiner die Organisation der Schulform und je niedriger das Niveau des dort zu erlangenden Schulabschlusses, desto höher ist der Anteil der teilnehmenden weiblichen Lehrkräfte und desto geringer ist der Anteil der teilnehmenden männlichen Lehrkräfte. Der Anteil der männlichen Probanden überwiegt dagegen bei den Gymnasien mit 52,4 % und ist bei den Gesamtschulen mit 46,2 % nahezu ausgeglichen. Der mit 91,3 % außergewöhnlich hohe Anteil weiblicher Probanden an Grundschulen hängt vermutlich damit zusammen, dass weibliche Lehrkräfte an dieser Schulform generell stark überrepräsentiert sind.

Tabelle 2.2.2.3.a: Statistische Aufschlüsselung der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer an der Fragebogenerhebung nach Schulform und Geschlecht

Schulform	Prozentualer Anteil der teilnehmenden männlichen Lehrkräfte	Prozentualer Anteil der teilnehmenden weiblichen Lehrkräfte
Grundschule	(2) 8,7 %	(21) 91,3 %
Hauptschule	(4) 25,0 %	(12) 75,0 %
Realschule	(3) 23,1 %	(10) 76,2 %
Gesamtschule	(6) 46,2 %	(7) 53,8 %
Gymnasium	(11) 52,4 %	(10) 47,6 %
Sonderschule	(12) 34,3 %	(23) 65,7 %
Insgesamt	(38) 31,4 %	(83) 68,6 %

In der **Tabelle 2.2.2.3.b** wird das Durchschnittsalter der an der Fragebogenerhebung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer sowie ihre Durchschnittsanzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung in der Aufschlüsselung nach Schulformen gezeigt. Das durchschnittliche Alter liegt schulformunabhängig bei 44,4 Jahren und die durchschnittliche Anzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung bei 16,0 Jahren. Das niedrigste Durchschnittsalter der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer beträgt bei den Sonderschulen 40,3 Jahre und das höchste Durchschnittsalter bei den Hauptschulen 52,1 Jahre. Die geringste Anzahl an Jahren mit schulischer Berufserfahrung beträgt an den Sonderschulen 12,6 Jahre und die höchste an den Hauptschulen 20,6 Jahre.

Tabelle 2.2.2.3.b: Statistische Aufschlüsselung des Durchschnittsalters der an der Fragebogenerhebung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer sowie die Durchschnittsanzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung

Schulform	Durchschnittsalter der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer	Durchschnittsanzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung
Grundschule	42,0	16,3
Hauptschule	52,1	20,6
Realschule	45,5	15,9
Gesamtschule	50,1	20,2
Gymnasium	44,3	15,4
Sonderschule	40,3	12,6
Insgesamt	44,4	16,0

Für die Bearbeitung des Fragebogens sollten die Probanden eine Klasse auswählen, die ihrer Meinung nach möglichst repräsentativ für die entsprechende Schule ist, und auf die sie exemplarisch die Beantwortung der erfolgenden Fragen beziehen werden. Die **Tabelle 2.2.2.3.d** zeigt die Klassenstufen, der dafür von den Probanden ausgewählten exemplarischen Klassen nach Schulform. Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist die Verteilung der von den Probanden ausgewählten Klassenstufen nach Schulformen recht ausgeglichen. Bei Grundschulen können natürlich keine Nennungen ab der 5.Klasse aufwärts erfolgen, ebenso wie die Angabe der Klassenstufen 1. bis 4. bei Haupt- Real-, Gesamtschulen und Gymnasien nicht möglich ist, und die Klassen 11. bis 13. nur bei Gesamtschulen und Gymnasien erfolgen kann.

Insgesamt wurde im Vergleich mit 9,3% am häufigsten eine 2. Grundschulklasse ausgewählt, um am Beispiel dieser Klasse den Fragebogen zu beantworten. Bei den Hauptschulklassen wurde insgesamt mit 6,3% am häufigsten eine 10. Klasse ausgewählt und bei den Realschulklassen mit 4,1% am häufigsten eine 8. Klasse. Insgesamt wurde mit 5,1% von den Gesamtschulklassenstufen am meisten die 10. Klasse gewählt und bei den Gymnasien mit 5,1% die 11. Klasse. Bei den Sonderschulen wurde in der Gesamtauswahl mit 3,1% die 7.Klasse präferiert. Die Differenzen in der Gesamtverteilung der Auswahl zwischen den einzelnen Klassenstufen sind jedoch so gering, dass sich hier ein ausgeglichenes Bild abzeichnet. Für die qualitative Auswertung der Fragebögen ist dies insofern ein gutes Ergebnis, da sich hiermit in der Gesamtauswertung ein Querschnitt von allen Schulformen und Klassenstufen ermitteln lässt. Beinahe alle Klassenstufen sind nach Schulform in zahlenmäßig ausgeglichenem Verhältnis zueinander vertreten.

Tabelle 2.2.2.3.d: Prozentuale Verteilung der von den Probanden für die Beantwortung der Fragebögen ausgewählten exemplarischen Klassen

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	Sonderschule
1.Klasse	(1) 1,0 %	-	-	-	-	-
2.Klasse	(9) 9,3 %	-	-	-	-	-
3.Klasse	(6) 6,2 %	-	-	-	-	(1) 1,0 %
4.Klasse	(7) 7,2 %	-	-	-	-	(1) 1,0 %
5.Klasse	-	(1) 1,0 %	-	(2) 2,1 %	(2) 2,1 %	(1) 1,0 %
6.Klasse	-	(3) 3,1 %	(3) 3,1 %	-	(2) 2,1 %	(2) 2,1 %
7.Klasse	-	(3) 3,1 %	(2) 2,1 %	(3) 3,1 %	(1) 1,0 %	(3) 3,1 %
8.Klasse	-	(1) 1,0 %	(4) 4,1 %	(2) 2,1 %	(1) 1,0 %	(1) 1,0 %
9.Klasse	-	(1) 1,0 %	(1) 1,0 %	-	(4) 4,1 %	(1) 1,0 %
10.Klasse	-	(6) 6,3 %	(3) 3,1 %	(5) 5,1 %	(2) 2,1 %	(2) 2,1 %
11.Klasse	-	-	-	(1) 1,0 %	(5) 5,1 %	-
12.Klasse	-	-	-	-	(2) 2,1 %	-
13. Klasse	-	-	-	-	(2) 2,1 %	-
Gesamt	(23) 23,7 %	(15) 15,5 %	(13) 13,4 %	(13) 13,4 %	(21) 21,7 %	(12) 12,3 %

Repräsentierte Ethnien nach Schulformen

Anhand der von den Probanden ausgewählten exemplarischen Klasse soll auch ein Überblick über die durchschnittliche ethnisch-strukturelle Zusammensetzung einer Schulklasse mit multikultureller Schülerschaft in Düsseldorf gewonnen werden. In der Frage „Welche Ethnien gibt es in dieser Klasse?“ sollten die Lehrerinnen und Lehrer dafür jede in dieser Klasse vertretene Ethnie angeben. Bei der Auswertung aller Fragebögen wurden dabei 59 verschiedene Ethnien genannt, wobei sich eine starke Diskrepanz in der Häufigkeit der Nennungen zeigt. Insgesamt sind es elf Ethnien, die überdurchschnittlich häufig angeführt werden, die übrigen angegebenen Ethnien tauchen lediglich als vereinzelte Angaben auf. Für die folgende Auswertung (siehe ab Tabelle 2.2.2.3.e) werden daher nur Ethnien berücksichtigt, die in ihrer Häufigkeit insgesamt mindestens zehnmal genannt worden sind: „Deutsche“, „Türken“, „Marokkaner“, „Albaner“, „Griechen“, „Italiener“, „Russen“, „Polen“, „Serben“, „Kroaten“ und „Mazedonier“. Bei diesen Ethnien scheint es sich im Durchschnitt um die am häufigsten vertretenen Ethnien in Düsseldorfer Schulklassen zu handeln. Sonstige Nennungen, die bei der Auswertung aufgrund ihres geringen Anteils an den Gesamtnennungen nicht berücksichtigt werden, sind: „Portugiesen“, „Spanier“, „Franzosen“, „Niederländer“, „Engländer“, „Österreicher“, „Jugoslawen“, „Bosnier“, „Bulgaren“, „Rumänen“, „Esten“, „Ukrainer“, „Kasachen“, „Thailänder“, „Koreaner“, „Vietnamesen“, „Chinesen“, „Singhalesen“, „Inder“, „Syrier“, „Iraner“, „Iraker“, „Afghanen“, „Pakistaner“, „Jordanier“, „Libanesen“, „Tunesier“, „Algerier“, „Israelis“, „Liberianer“, „Ghanesen“, „Kongolesen“, „Eritreer“, „Nigerianer“, „Tamilen“, „Sierra Leone“, „Brasilianer“, „Kolumbianer“, „Venezolaner“, „Mexikaner“, „Kubaner“, „Jamaikaner“, „Dominikaner“, „Araber“, „Asiaten“, „Afrikaner“, „Muslime“ und „Kinder mit Migrationshintergrund“.

Die Abbildung **2.2.2.3.e** zeigt die insgesamt am häufigsten genannten Ethnien, die in der von den Probanden ausgewählten exemplarischen Klasse vertreten sind.

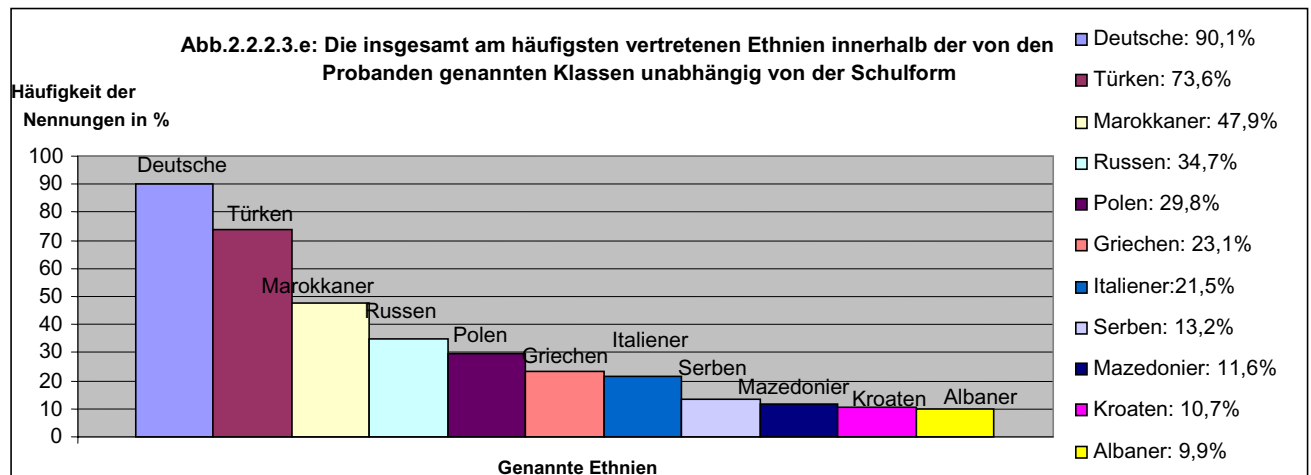
Bei der Auswertung muss berücksichtigt werden, dass nicht bei allen rückläufigen Fragebögen alle Fragen beantwortet wurden. So wurden auch bei dieser Frage nach der ethnischen Zusammensetzung der exemplarisch ausgewählten Klasse von manchen Probanden keine Angaben bezüglich der Ethnien getroffen. Entsprechend können daher auch bei den „Deutschen“, die annahmegemäß in jeder Klasse vertreten sein müssten, keine 100% erzielt werden, wenn alle Fragebögen in die

Auswertung miteinbezogen werden, auch die, die unvollständig bearbeitet wurden. Die folgenden Ergebnisse sind als Nennungshäufig bezüglich der Präsenz einer bestimmten Ethnie innerhalb der von den Probanden ausgewählten Klasse zu verstehen und enthalten keine Aussage über die numerische Größe dieser Gruppe. Mit 90,1% sind die deutschen Schülerinnen und Schüler insgesamt erwartungsgemäß die häufigste Nennung als ethnische Gruppe. 73,6% der Probanden geben an, dass in ihren ausgewählten Klassen türkische Schülerinnen und Schüler vertreten sind, was zeigt, dass neben den Deutschen, die Türken die zweitgrößte ethnische Gruppe sind, die das soziale Geschehen in Düsseldorfer Schulklassen beeinflussen. Die Marokkaner bilden mit 47,9% die drittgrößte Gruppe und sind auch in knapp der Hälfte aller genannten Klassen als ethnische Gruppe vertreten. Die Russen werden von 34,7% aller Probanden, die Polen von 29,8%, die Griechen von 23,1% und die Italiener von 21,5% aller Probanden als repräsentierte Ethnien genannt. 13,2% der Probanden gaben an, dass Serben in der von ihnen ausgewählten Klasse vertreten seien und 11,6% nannten Mazedonier. Kroaten wurden von 10,7% der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer genannt und Albaner von 9,9%.

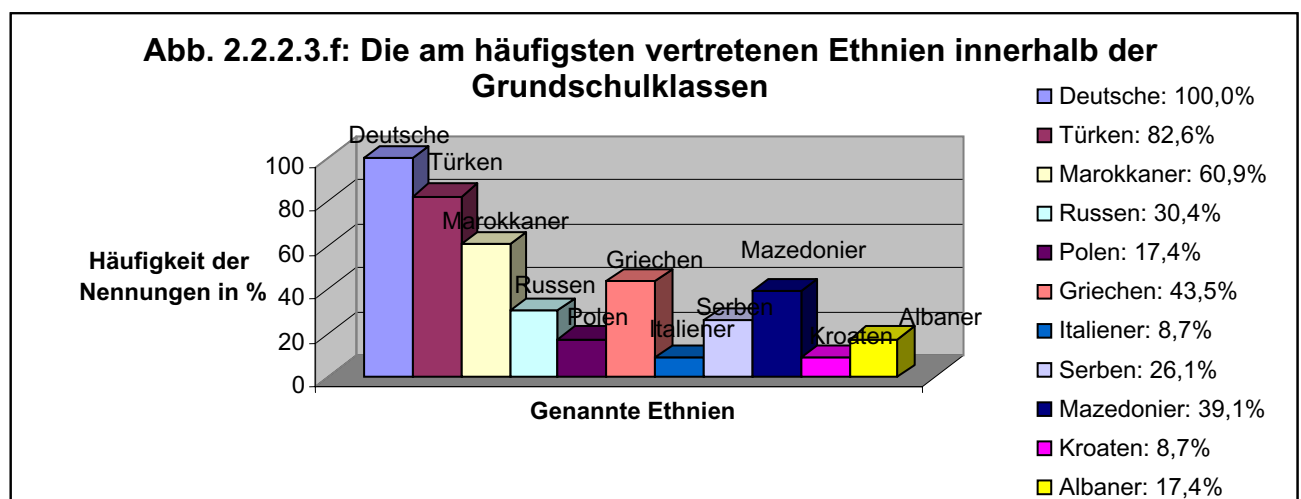
Insgesamt fällt gemäß der Darstellung in Abbildung 2.2.2.3.e neben den Deutschen die extrem hohe Nennungshäufigkeit türkischer und marokkanischer Schülerinnen und Schüler auf. Bereits die Auswertung der ersten Fragebogenstudie (siehe Kapitel 2.1.2.3), die an allen Düsseldorfer Schulen ohne eine spezifische Schulauswahl durchgeführt wurde, ergab, dass an 58,9% der Schulen signifikante Schülergruppen türkischer Herkunft vertreten sind und an 30,4% der Schulen entsprechende marokkanische Schülergruppen.

Die Ergebnisse, die bei der ersten Studie erzielt wurden, bestätigen sich damit auch innerhalb der zweiten Fragebogenstudie. Türkische und marokkanische Schülerinnen und Schüler sind neben den deutschen die am häufigsten vertretenen Ethnien an Düsseldorfer Schulen. Auch bei den russischen Schülerinnen und Schülern sind die Ergebnisse beider Studien miteinander vergleichbar. Bei 16,1% der Düsseldorfer Schulen wurde innerhalb der ersten Befragung die Existenz einer signifikanten Anzahl russischer Schülerinnen und Schüler angegeben, was nach den türkischen und marokkanischen Schülern die dritthäufigste Nennung war (siehe Tabelle 2.1.2.3.e). Auch bei der zweiten Studie wurde die Existenz russischer

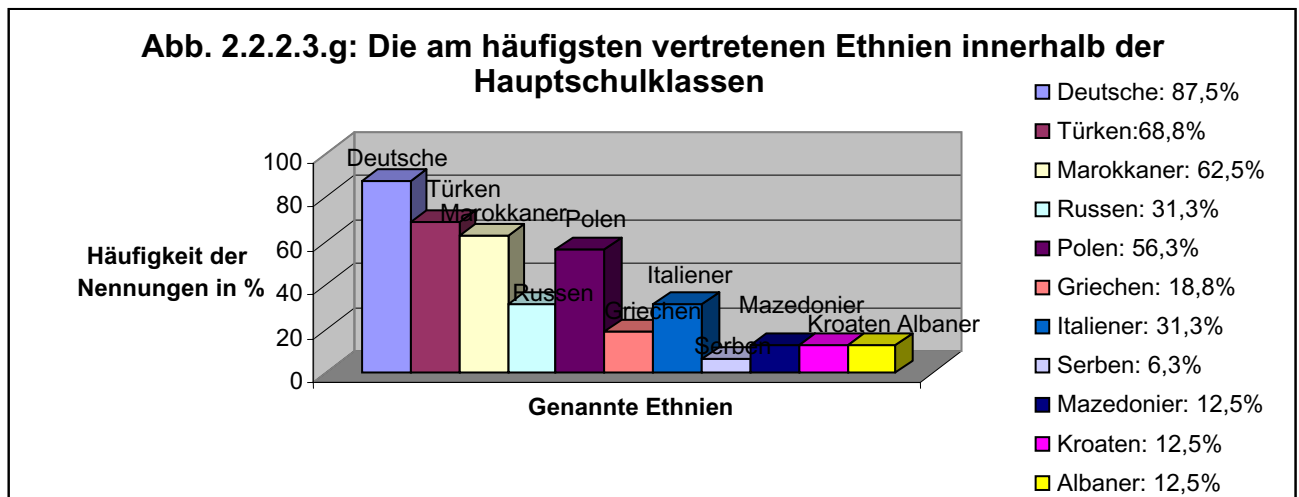
Schülerinnen und Schüler mit 34,7% als dritthäufigste Ethnie innerhalb der für die Befragung relevanten Klassen nach deutschen, türkischen und marokkanischen Schülern genannt.



In einer präziseren Aufschlüsselung müssen natürlich Unterschiede und Modifikationen der Nennungen je nach Schulform berücksichtigt werden. Die Abbildung 2.2.2.3.f zeigt die am häufigsten genannten Ethnien für die Grundschulklassen. 100,0% der befragten Lehrerinnen und Lehrer haben angegeben, dass darin deutsche Schülerinnen und Schüler vertreten sind. 82,6% gaben an türkische Schüler innerhalb ihrer Klasse zu haben und 60,9% marokkanische. 43,5% nannten Griechen, 39,1% Mazedonier und 30,4% Russen. Auch in den Grundschulklassen sind also am häufigsten Deutsche, Türken und Marokkaner vertreten. Zudem wurden von den Probanden im Schulformvergleich überdurchschnittliche viele Nennungen für Griechen und Mazedonier getroffen.

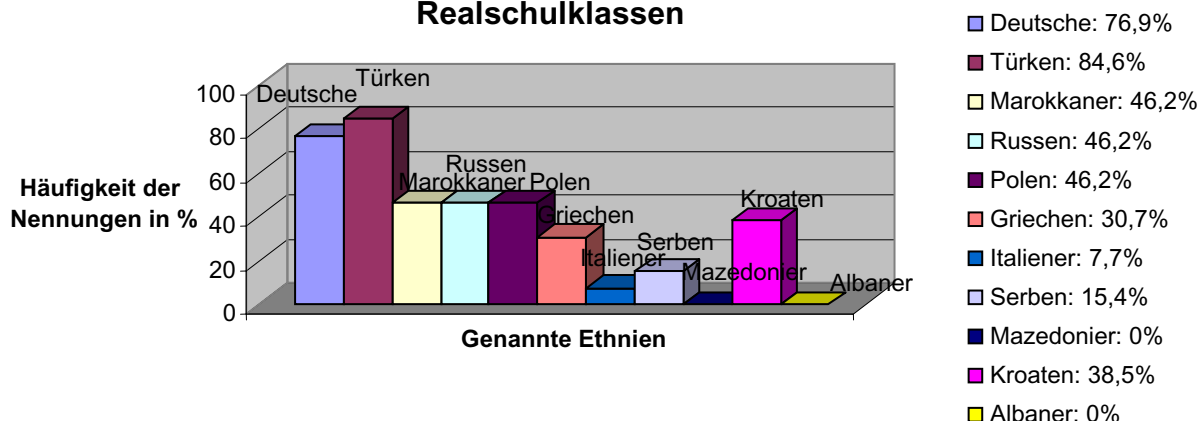


Die Abbildung **2.2.2.3.g** zeigt die die von den Probanden am häufigsten genannten Ethnien für die Hauptschulklassen. Auch hier wurden die häufigsten Nennungen bei deutschen Schülerinnen und Schülern mit 87,5%, bei türkischen mit 68,8% und mit 62,5% bei marokkanischen Schülerinnen und Schülern erzielt. Mit 56,3% erzielten die Polen bei dieser Schulform ihre häufigste Nennung im Schulformvergleich.



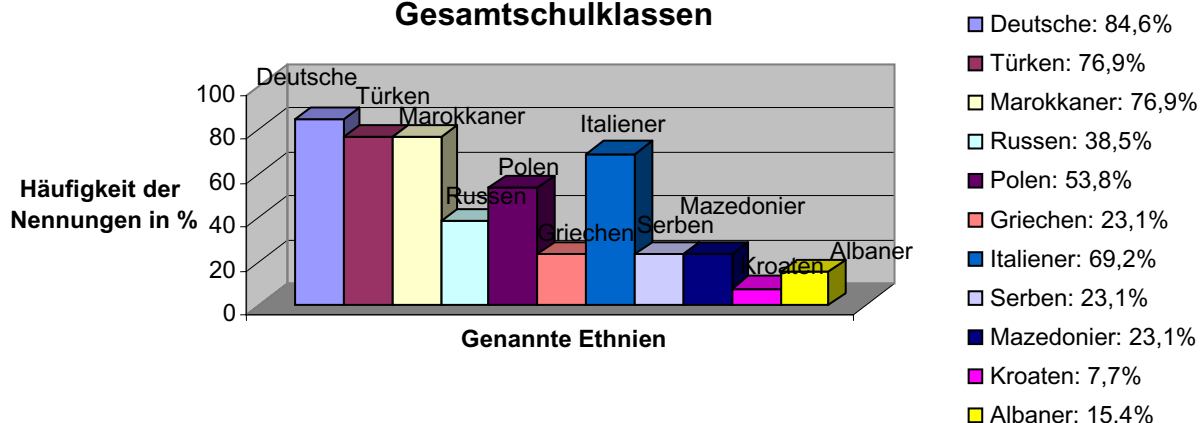
Die Abbildung **2.2.2.3.h** zeigt die die am häufigsten genannten Ethnien für die Realschulklasse. Bei dieser Schulform erzielten die Türken mit 84,6% sogar eine höhere Nennungshäufigkeit als die Deutschen, die nur von 76,9% der Realschullehrer genannt wurden. Dieses Ergebnis bedeutet nicht, dass in ihrer Gesamtzahl mehr Türken als Deutsche in einer durchschnittlichen Realschulklasse vertreten sind, aber es weist die Präsenz einer ethnischen Gruppe aus, weswegen resümiert werden kann, dass die Türken hier in signifikanter Häufigkeit repräsentiert sind. Die Präsenz von Marokkanern, Russen und Polen wird jeweils von 46,2% der Probanden angegeben. Kroaten erzielen durchschnittlich 38,5% und Griechen 30,7%. Für Mazedonier und Albaner gab es an der Realschule keine Nennungen.

Abb. 2.2.2.3.h: Die am häufigsten vertretenen Ethnien innerhalb der Realschulklassen



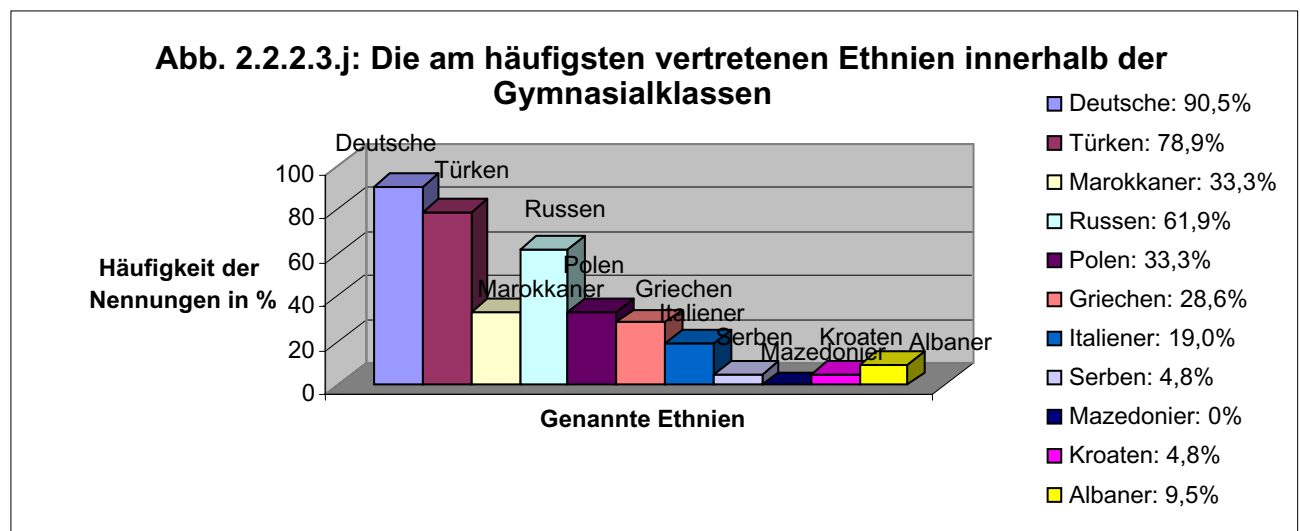
Die Abbildung 2.2.2.3.i zeigt die die am häufigsten genannten Ethnien für die Gesamtschulklassen. Auch hier werden Deutsche von 84,6% der befragten Gesamtschullehrer, Türken von 76,9% und Marokkaner ebenfalls von 76,9% der Probanden als die am häufigsten repräsentierten Ethnien genannt. Eine signifikante Nennungshäufigkeit erzielen in den Gesamtschulklassen ebenfalls die Italiener mit 69,2%. Überdurchschnittlich häufig werden auch die Polen in Gesamtschulklassen angegeben.

Abb. 2.2.2.3.i: Die am häufigsten vertretenen Ethnien innerhalb der Gesamtschulklassen



Die Abbildung 2.2.2.3.j zeigt die die am häufigsten genannten Ethnien für die Gymnasialklassen. Hier wird mit 90,5% eine hohe Nennungshäufigkeit von deutschen Schülerinnen und Schülern erzielt, was auch von den Ergebnissen der Auswertung der ersten Studie (siehe Kapitel 2.1.2.3) und den Daten des Bundesamts für Statistik von 2003/04 (siehe Kapitel 2.1.1.2) bestätigt wird, die ergaben, dass

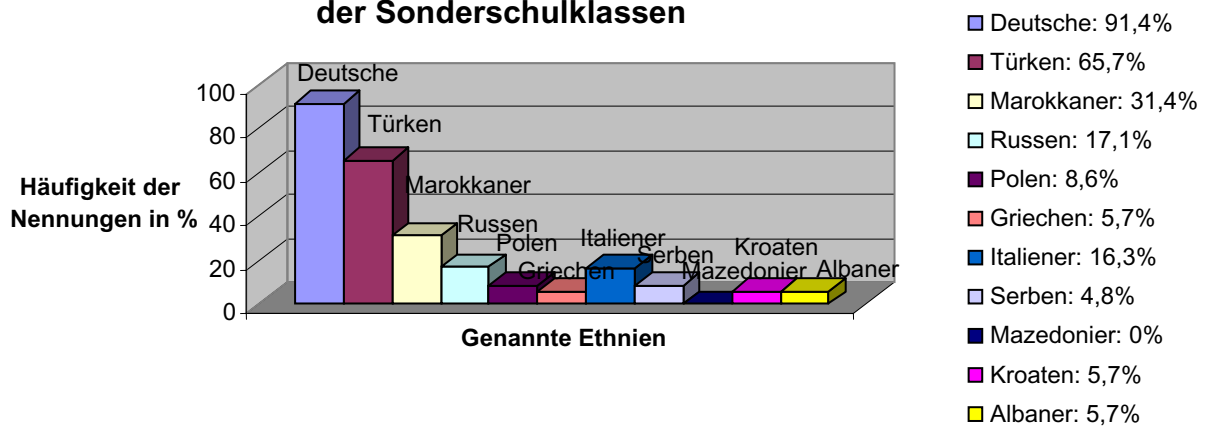
deutsche Schülerinnen und Schüler an Gymnasien im Schulformvergleich der Sekundarstufe deutlich überrepräsentiert sind. Eine signifikante Nennungshäufigkeit erzielen auch die Türken, die von 78,9% der Befragten genannt werden. Auch der Befund über die starke Präsenz russischer Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gymnasialklassen, die von 61,9% der Probanden genannt werden, geht mit den Ergebnissen der Auswertung der Daten des Bundesamts für Statistik von 2003/04 konform (siehe Tabelle 2.1.1.2b). Dort wird für die Bundesrepublik Deutschland ein durchschnittlicher Gesamtanteil russischer Schülerinnen und Schüler an Gymnasien von 23,9% festgestellt. Mazedonier wurden an den Gymnasien nicht als vertretene Ethnie angegeben.



Die Abbildung **2.2.2.3.k** zeigt die die am häufigsten genannten Ethnien für die Sonderschulklassen. Bei dieser Schulform erzielen die deutschen Schülerinnen und Schüler mit 91,4% einen hohen Anteil, ebenso wie die türkischen mit 65,7%. Diese beiden Ethnien wurden von den Probanden mit Abstand am häufigsten genannt. Außerdem wurden noch von 31,4% der befragten Lehrerinnen und Lehrer Marokkaner als in den Sonderschulklassen repräsentierte Ethnie angegeben. Die Angaben sämtlicher weiterer Ethnien bewegen sich deutlich unter 20,0%. Bei den Sonderschulen muss als spezifischer Schulform angenommen werden, dass die Ballung und Selektion der Schülerinnen und Schüler weniger nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit erfolgt, als vielmehr nach der Art ihrer Behinderung. Bei der Auswahl der teilnehmenden Sonderschulen wurde jedoch ausdrücklich beachtet, dass es sich dabei um Schulen handelt, die eine emotional-soziale oder

lernbezogene Förderungsausrichtung haben, um zu verhindern, dass körperliche Behinderungen im Vordergrund stehen und die Auswertung bezüglich multiethnischer Fragestellungen zu beeinflussen. Umso signifikanter ist das Ergebnis, dass die Ballung deutscher und türkischer Schülerinnen und Schüler an den teilnehmenden Sonderschulen so ausgeprägt und die Diskrepanz der prozentualen Anteile zu den übrigen genannten Ethnien so beträchtlich ist.

Abb. 2.2.2.3.k: Die am häufigsten vertretenen Ethnien innerhalb der Sonderschulklassen



Die **Tabelle 2.2.2.3.I** zeigt die den Abbildungen zugrunde liegenden Werte, die bezüglich der genannten Auswahlbedingungen von den Probanden über die am häufigsten vertretenen Ethnien innerhalb der exemplarisch ausgewählten Schulklassen mit multiethnischer Schülerschaft in einer Aufschlüsselung nach Schulformen gewonnen wurden. Die Spalten nach Schulformen zeigen die prozentualen Nennungshäufigkeiten für die Schülerinnen und Schüler deutscher, türkischer, marokkanischer, russischer, polnischer, griechischer, italienischer, serbischer, mazedonischer, kroatischer und albanischer Herkunft. Bei den angeführten Ethnien handelt es sich um die elf ausgewählten Ethnien, die von insgesamt 59 genannten überdurchschnittlich häufig angeführt wurden. Bis auf Mazedonier und Albaner erzielen auch alle der elf angeführten Ethnien Nennungen an allen Schulformen. Es werden jedoch keine Angaben für Albaner in Realschulklassen und Mazedonier in Gymnasial- und Sonderschulklassen getroffen. Insgesamt erzielen Mazedonier, Albaner, Kroaten und Serben auch nur geringe prozentuale Anteile an den Gesamtnennungen aller Ethnien, so dass es sich bei diesen Ethnien um keine signifikant großen Gruppen handelt, die innerhalb der Klassen vertreten sind.

Anhand der letzten Spalte wird ersichtlich, wie viele Lehrerinnen und Lehrer insgesamt unabhängig von der Schulform eine spezifische repräsentierte Ethnie als in der von ihnen ausgewählten exemplarischen Klasse genannt haben. Aus dieser Übersicht geht hervor, dass die meisten Nennungen neben den Deutschen für Türken und Marokkaner erzielt werden, was impliziert, dass diese ethnischen Gruppen unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund dominieren. Ebenfalls signifikant häufig vertretene Ethnien sind Russen, Polen, Italiener und Griechen. Diese Ergebnisse gehen mit der Auswertung der ersten Studie (siehe Kapitel 2.1.2.3) konform, die ebenfalls ergab, dass die meisten dominanten ethnischen Gruppierungen unter der Schülerschaft mit Migrationshintergrund von Türken und Marokkanern gestellt werden. Des Weiteren zeigen die Resultate auch hier signifikante Ballungen bei Migranten aus der Russischen Föderation, Polen, den Balkangebieten und Italien.

Tabelle 2.2.2.3.I: Die Nennungshäufigkeit einer Ethnie innerhalb der von den Probanden ausgewählten exemplarischen Klassen

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	Sonderschule	Insgesamt
Deutsche	(23) 100,0%	(14) 87,5%	(10) 76,9%	(11) 84,6%	(19) 90,5%	(32) 91,4%	(109) 90,1 %
Türken	(19) 82,6%	(11) 68,8%	(11) 84,6%	(10) 76,9%	(15) 78,9%	(23) 65,7%	(89) 73,6 %
Marokkaner	(14) 60,9%	(10) 62,5%	(6) 46,2%	(10) 76,9%	(7) 33,3%	(11) 31,4%	(58) 47,9 %
Russen	(7) 30,4%	(5) 31,3%	(6) 46,2%	(5) 38,5%	(13) 61,9%	(6) 17,1%	(42) 34,7 %
Polen	(4) 17,4%	(9) 56,3%	(6) 46,2%	(7) 53,8%	(7) 33,3%	(3) 8,6%	(36) 29,8 %
Griechen	(10) 43,5%	(3) 18,8%	(4) 30,7%	(4) 23,1%	(6) 28,6%	(2) 5,7%	(28) 23,1 %
Italiener	(2) 8,7%	(5) 31,3%	(1) 7,7%	(9) 69,2%	(4) 19,0%	(5) 16,3%	(26) 21,5 %
Serben	(6) 26,1%	(1) 6,3%	(2) 15,4%	(3) 23,1%	(1) 4,8%	(3) 8,6%	(16) 13,2 %
Mazedonier	(9) 39,1%	(2) 12,5%	-	(3) 23,1%	-	-	(14) 11,6 %
Kroaten	(2) 8,7%	(2) 12,5%	(5) 38,5%	(1) 7,7%	(1) 4,8%	(2) 5,7%	(13) 10,7 %
Albaner	(4) 17,4%	(2) 12,5%	-	(2) 15,4%	(2) 9,5%	(2) 5,7%	(12) 9,9 %

Die gruppale Organisation der vertretenen Ethnien

Die Probanden wurden innerhalb der Fragebogenerhebung aufgefordert die Gruppenzugehörigkeiten für die in der von ihnen ausgewählten exemplarischen

Klasse vertretenen Ethnien anzugeben. Dabei wurde gefragt, ob diese Personen tendenziell eher in eine Mehrheits- oder, Minderheitsgruppe integriert sind oder keinerlei Gruppenanschluss haben. In Kapitel 2.2.1.1 wurden bereits die sozialen Implikationen der numerischen Anteilsgrößen verschiedener Gruppen zueinander herausgearbeitet und die Einflüsse einer entsprechenden Zugehörigkeit zu Minorität oder Majorität auf das Individuum belegt. Die Gruppenzugehörigkeit beeinflusst die objektive bzw. subjektive Selbstaufmerksamkeit einer Person und wirkt sich somit unmittelbar auf das inner- und außergruppale Sozialverhalten aus. Gemäß der Theorie der Selbstaufmerksamkeit wären die Schüler, die in eine Mehrheitsgruppe integriert sind, auch innerhalb der Klasse tonangebender, weil sie weniger selbstaufmerksam sind und somit weniger selbstevaluative Reflexion stattfindet. Entsprechend wären die Schüler, die innerhalb der Klasse „keinerlei Gruppenanschluss“ haben, auch weniger tonangebend, weil sie in höherem Maße selbstaufmerksam sind und ihr Verhalten den dominierenden Verhaltensstandards der Majorität angleichen.

In der **Tabelle 2.2.2.3.m** werden die Ergebnisse nach den einzelnen Ethnien und unter Berücksichtigung der Schulformen dargestellt.

Die deutschen Schülerinnen und Schüler erzielen mit 22,5% von allen Ethnien den höchsten Anteil an Mehrheitsgruppen und die geringsten Anteile in Minderheitsgruppen (1,3%) sowie bei Schülern ohne Gruppenanschluss (0,5%). Somit befinden sich deutsche Schülerinnen und Schüler bis auf einzelne Ausnahmen immer in einer Mehrheitsgruppe und wären gemäß der theoretischen Grundlage weniger selbstaufmerksam und somit dominierender für das Sozialklima der Klasse. Die türkischen Schülerinnen und Schüler sind zu 14,1% ebenfalls überwiegend in eine Mehrheitsgruppe innerhalb der gruppalen Organisation einer Klasse integriert. Der Anteil von Schülerinnen und Schüler, die in eine Minderheitsgruppe integriert sind, liegt jedoch bei 4,0% und der mit keinerlei Gruppenanschluss bei 1,3%. An den Realschulen ist die Verteilung der türkischen Schüler mit jeweils 1,3% zwischen Majorität und Minorität sogar ausgeglichen. Schulformunabhängig sind die Türken jedoch überwiegend der Majorität der sozialen Klassenstruktur angeschlossen, stellen aber im Vergleich zu den Deutschen einen deutlich höheren Anteil an Schülern, die der Minorität angehören oder keinerlei Gruppenanschluss haben. Die

Marokkaner stellen mit 8,3% einen noch geringeren Anteil an der Majorität und mit 3,8% ebenfalls einen erhöhten Anteil an der Minorität innerhalb der Klassenstrukturen. Sie sind daher zwar mehrheitlich in Mehrheitsgruppen integriert, zeigen aber ebenso wie die türkischen Schüler die ausgeprägtesten Anteile an Minderheitsgruppen. Die russischen Schülerinnen und Schüler stellen mit 6,8% einen stärkeren Anteil an der Majorität und mit 1,8% einen geringeren Anteil an der Minorität der gruppalen Klassenorganisation. Auch die Polen sind zu 7,8% überwiegend in Mehrheitsgruppen vertreten, was nach den Deutschen den größten Anteil einer Ethnie in der Majorität ausmacht. Nur 1,0% der Polen sind in eine Minderheitsgruppe integriert und 0,5% haben keinerlei Gruppenanschluss. Dagegen haben nur 4,3% der Griechen Anschluss an eine Mehrheitsgruppe und 2,0% gehören einer Minorität an. Insgesamt ist es nur ein Anteil von 0,3% der Griechen, der über keinerlei Gruppenanschluss verfügt. Die Griechen sind insgesamt zu einem vergleichsweise hohen Anteil in Minderheitsgruppen innerhalb der Klassen organisiert, obwohl sie zu 4,3% auch in Mehrheitsgruppen Anschluss finden. Bei den Italienern ist mit 4,5% ein höherer Anteil in Mehrheitsgruppen organisiert und 1,3% gehören einer Minorität an. Insgesamt ist es ein Anteil von 0,5% der Italiener, die keinerlei Gruppenanschluss haben. Bei den Serben sind 2,5% der Schülerinnen und Schüler in eine Mehrheitsgruppe integriert, was insgesamt die niedrigste Nennung für eine Ethnie in einer Majorität ausmacht. Entsprechend höher sind die Angaben für serbische Schüler in einer Minderheitsgruppe, was mit 1,5% insgesamt den höchsten Nennungsanteil einer Ethnie in einer Minorität markiert. Für serbische Schüler ohne Gruppenanschluss gab es dagegen keinerlei Nennungen. Ein Anteil von 2,3% der Mazedonier sind in Mehrheitsgruppen organisiert und 0,5% gehören einer Minorität an. Ebenfalls 0,5% der mazedonischen Schülerinnen und Schüler sind ohne jeglichen Gruppenanschluss. Bei den Kroaten sind 2,0% der Schülerschaft einer Majorität angeschlossen und 0,3% einer Minorität. Bei den Schülern mit keinerlei Gruppenanschluss erzielen sie mit 0,5% sogar einen höheren Anteil als bei den Schülern der Minderheitsgruppen. Bei den Albanern sind 1,5% in eine Mehrheitsgruppe integriert und 0,3% in eine Minderheitsgruppe, sowie 0,3% ohne Gruppenanschluss.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Ethnien im Durchschnitt mehrheitlich in eine Mehrheitsgruppe integriert sind, sie zeigen jedoch in ihren

prozentualen Anteilen dabei deutliche Unterschiede. Den höchsten Anteil erzielen die Deutschen mit 22,5%, gefolgt von den Türken mit 14,1%. Die niedrigsten Anteile an Mehrheitsgruppen erzielen die Albaner mit 1,5%. Bei den prozentualen Anteilen für den Anschluss an eine Minorität ergeben sich ebenfalls starke Differenzen zwischen den einzelnen Ethnien. Den höchsten Anteil erzielen hierbei die Türken mit 4,0% gefolgt von den Marokkanern mit 3,8%. Die geringsten Anteile halten dagegen Kroaten und Albaner mit jeweils 0,3%. Im Vergleich zu ihrem hohen Anteil an der Majorität erzielen die Deutschen mit nur 1,3% einen ausgesprochen geringen Anteil an den Minoritäten. Bei den Schülern mit keinerlei Gruppenanschluss erzielen ebenfalls die Türken mit 1,3% die höchsten Anteile. Den niedrigsten Anteil in dieser Kategorie erlangen die Griechen und Albaner von denen nur 0,3% der Schülerschaft über keinerlei Gruppenanschluss verfügt. Die Serben haben in dieser Kategorie sogar keinerlei Nennungen erhalten.

Bei der Auswertung der vorliegenden Tabellen muss im Ganzen berücksichtigt werden, dass für Serben, Mazedonier, Kroaten und Albaner insgesamt weniger numerische Nennungen getroffen wurden, und die prozentualen Anteile an den Gesamtnennungen somit in der Folge auch niedriger sind als für die numerisch stark vertretenen Ethnien. Die Ergebnisse für diese Ethnien sind damit auch weniger aussagekräftig zu bewerten als für die Ethnien, für die aufgrund höherer Nennungsanteile eine größere Auswertungsgrundlage vorliegt.

Tabelle 2.2.2.3.m: Die gruppale Organisation einer Ethnie innerhalb der von den Probanden ausgewählten Klassen nach Schulform

Deutsche	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(17) 4,3%	(3) 0,8%	(1) 0,3%	(21)
Hauptschule	(11) 2,8%	-	-	(11)
Realschule	(8) 2,0%	-	-	(8)
Gesamtschule	(10) 2,5%	(1) 0,3%	-	(11)
Gymnasium	(17) 4,3%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(19)
Sonderschule	(26) 6,6%	-	-	(26)
Insgesamt	(89) 22,5%	(5) 1,3%	(2) 0,5%	(96)
Türken	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(12) 3,0%	(3) 0,8%	(1) 0,3%	(16)
Hauptschule	(7) 1,8%	(1) 0,3%	-	(8)
Realschule	(5) 1,3%	(5) 1,3%	-	(10)
Gesamtschule	(5) 1,3%	(3) 0,8%	(1) 0,3%	(9)
Gymnasium	(11) 2,8%	(2) 0,5%	(1) 0,3%	(14)
Sonderschule	(16) 4,0%	(2) 0,5%	(2) 0,5%	(20)
Insgesamt	(56) 14,1%	(16) 4,0%	(5) 1,3%	(77)

Marokkaner	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(8) 2,0%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(10)
Hauptschule	(3) 0,8%	(4) 1,0%	-	(7)
Realschule	(4) 1,0%	(2) 0,5%	-	(6)
Gesamtschule	(5) 1,3%	(5) 1,3%	-	(10)
Gymnasium	(4) 1,0%	(2) 0,5%	(1) 0,3%	(7)
Sonderschule	(9) 2,3%	(1) 0,3%	-	(10)
Insgesamt	(33) 8,3%	(15) 3,8%	(2) 0,5%	(50)
Russen	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(3) 0,8%	(1) 0,3%	-	(4)
Hauptschule	(2) 0,5%	(1) 0,3%	-	(3)
Realschule	(5) 1,3%	(1) 0,3%	-	(6)
Gesamtschule	(4) 1,0%	-	(1) 0,3%	(5)
Gymnasium	(10) 2,5%	(2) 0,5%	(1) 0,3%	(13)
Sonderschule	(3) 0,8%	(2) 0,5%	(1) 0,3%	(6)
Insgesamt	(27) 6,8%	(7) 1,8%	(3) 0,8%	(37)
Polen	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(3) 0,8%	(1) 0,3%	-	(4)
Hauptschule	(9) 2,3%	-	-	(9)
Realschule	(6) 1,5%	-	-	(6)
Gesamtschule	(5) 1,3%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(7)
Gymnasium	(6) 1,5%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(8)
Sonderschule	(2) 0,5%	(1) 0,3%	-	(3)
Insgesamt	(31) 7,8%	(4) 1,0%	(2) 0,5%	(37)
Griechen	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(4) 1,0%	(5) 1,3%	-	(9)
Hauptschule	(2) 0,5%	-	-	(2)
Realschule	(4) 1,0%	-	-	(4)
Gesamtschule	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(3)
Gymnasium	(4) 1,0%	(1) 0,3%	-	(6)
Sonderschule	(2) 0,5%	-	-	(2)
Insgesamt	(17) 4,3%	(8) 2,0%	(1) 0,3%	(26)
Italiener	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(3) 0,8%	-	-	(3)
Hauptschule	(3) 0,8%	(1) 0,3%	-	(4)
Realschule	(1) 0,3%	-	-	(1)
Gesamtschule	(6) 1,5%	(2) 0,5%	(1) 0,3%	(9)
Gymnasium	(2) 0,5%	(2) 0,5%	-	(4)
Sonderschule	(3) 0,8%	-	(1) 0,3%	(4)
Insgesamt	(18) 4,5%	(5) 1,3%	(2) 0,5%	(25)
Serben	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(3) 0,8%	(3) 0,8%	-	(6)
Hauptschule	-	(1) 0,3%	-	(1)
Realschule	(2) 0,5%	-	-	(2)
Gesamtschule	(1) 0,3%	(2) 0,5%	-	(3)
Gymnasium	(1) 0,3%	-	-	(1)
Sonderschule	(3) 0,8%	-	-	(3)
Insgesamt	(10) 2,5%	(6) 1,5%	-	(16)
Mazedonier	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(5) 1,3%	(1) 0,3%	(2) 0,5%	(8)
Hauptschule	(2) 0,5%	-	-	(2)
Realschule	-	-	-	-
Gesamtschule	(2) 0,5%	(1) 0,3%	-	(3)
Gymnasium	-	-	-	-
Sonderschule	-	-	-	-
Insgesamt	(9) 2,3%	(2) 0,5%	(2) 0,5%	(13)

Kroaten	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(1) 0,3%	-	-	(1)
Hauptschule	(1) 0,3%	-	-	(1)
Realschule	(3) 0,8%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(5)
Gesamtschule	(1) 0,3%	-	-	(1)
Gymnasium	(1) 0,3%	-	-	(1)
Sonderschule	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	(2)
Insgesamt	(8) 2,0%	(1) 0,3%	(2) 0,5%	(11)
Albaner	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Grundschule	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(2)
Hauptschule	-	-	(1) 0,3%	(1)
Realschule	-	-	-	-
Gesamtschule	(2) 0,5%	-	-	(2)
Gymnasium	(2) 0,5%	-	-	(2)
Sonderschule	(1) 0,3%	-	-	(1)
Gesamt	(6) 1,5%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(9)
Insgesamt	(304) 76,8%	(70) 17,7%	(22) 5,6%	(396)

Die **Tabelle 2.2.2.3.n** zeigt die Nennungshäufigkeit einer bestimmten Ethnie gemäß der Einschätzung ihrer tonangebenden Präsenz durch die Probanden in Relation zu ihrer gruppalen Organisation. Insgesamt fällt auf, dass die deutschen und türkischen Schülerinnen und Schüler als am „tonangebendsten“ bewertet werden. Die deutschen Schülerinnen und Schüler sind dabei innerhalb der Klassen mehrheitlich der Majorität angeschlossen und zeigen eine tonangebende Präsenz, die im mittleren Bewertungsbereich liegt. Die Türken sind ebenfalls überwiegend in Mehrheitsgruppen integriert, zeigen aber tendenziell eine stärker tonangebende Präsenz, insbesondere auch für die türkischen Schülerinnen und Schüler, die in Minderheitsgruppen integriert sind. Die Marokkaner sind tendenziell ebenfalls stärker tonangebend, sowohl in den Mehrheits- als auch in den Minderheitsgruppen. Im Gegensatz dazu fallen die russischen, polnischen und italienischen Schülerinnen und Schüler durchschnittlich als weniger tonangebend auf. Auch die Griechen erzielen tendenziell eher durchschnittliche bis weniger tonangebende Einschätzungen. Für die serbischen, kroatischen, mazedonischen und albanischen Schülerinnen und Schüler werden hierbei so wenige Angaben getroffen, dass die Daten kaum aussagekräftig bewertet werden können. Tendenziell werden diese Schülergruppen jedoch auch als kaum tonangebend bewertet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Annahme bestätigt wurde, dass die tonangebende Präsenz einer Ethnie stärker ausgeprägt ist, wenn die Mitglieder in Mehrheitsgruppen integriert sind. Lediglich die türkischen und in etwas

abgeschwächter Form auch die marokkanischen Schülerinnen und Schüler zeigen auch für die in Minderheitsgruppen organisierten Personen die Tendenz stärker tonangebend zu sein. Insgesamt sind jedoch die Gruppen, die mehrheitlich innerhalb der Majorität vertreten sind, nämlich die deutschen und türkischen Schülerinnen und Schüler auch am stärksten tonangebend.

Tabelle 2.2.2.3.n: Der Zusammenhang zwischen der tonangebenden Präsenz einer Ethnie und ihrer gruppalen Organisation innerhalb der von den Probanden ausgewählten Klassen nach Schulform

	tonangebend	integriert in Mehrheitsgruppe	integriert in Minderheitsgruppe	keinerlei Gruppenanschluss	Gesamt
Deutsche	1=gar nicht	(7) 2,0%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(10) 2,8%
	2	(6) 1,7%	(1) 0,3%	-	(7) 2,0%
	3	(38) 10,8%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(40) 11,3%
	4	(20) 5,7%	(1) 0,3%	-	(21) 5,9%
	5=sehr stark	(7) 2,0%	-	-	(7) 2,0%
Türken	1=gar nicht	(5) 1,4%	(1) 0,3%	(2) 0,6%	(8) 2,3%
	2	(8) 2,3%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(10) 2,8%
	3	(15) 4,2%	(7) 2,0%	(1) 0,3%	(23) 6,5%
	4	(21) 5,9%	(6) 1,7%	(1) 0,3%	(28) 7,9%
	5=sehr stark	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(2) 0,6%
Marokkaner	1=gar nicht	(6) 1,7%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(8) 2,3%
	2	(6) 1,7%	(3) 0,8%	(1) 0,3%	(10) 2,8%
	3	(7) 2,0%	(3) 0,8%	-	(10) 2,8%
	4	(9) 2,5%	(6) 1,7%	-	(15) 4,2%
	5=sehr stark	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(2) 0,6%
Russen	1=gar nicht	(8) 2,3%	(2) 0,6%	(2) 0,6%	(12) 3,4%
	2	(5) 1,4%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(8) 2,3%
	3	(7) 2,0%	(2) 0,6%	-	(9) 2,5%
	4	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(2) 0,6%
	5=sehr stark	(1) 0,3%	-	-	(1) 0,3%
Polen	1=gar nicht	(6) 1,7%	-	(1) 0,3%	(7) 2,0%
	2	(9) 2,5%	(1) 0,3%	-	(10) 2,8%
	3	(11) 3,1%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(13) 3,7%
	4	(1) 0,3%	-	-	(1) 0,3%
	5=sehr stark	-	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%
Italiener	1=gar nicht	(8) 2,3%	(5) 1,4%	(2) 0,6%	(15) 4,2%
	2	(7) 2,0%	-	-	(7) 2,0%
	3	(1) 0,3%	-	-	(1) 0,3%
	4	(1) 0,3%	-	-	(1) 0,3%
	5=sehr stark	-	-	-	-
Griechen	1=gar nicht	(5) 1,4%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(8) 2,3%
	2	(4) 1,1%	(2) 0,6%	-	(6) 1,7%
	3	(5) 1,4%	(1) 0,3%	-	(6) 1,7%
	4	(2) 0,6%	(1) 0,3%	-	(3) 0,8%
	5=sehr stark	-	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%

Serben	1=gar nicht	(4) 1,1%	-	-	(4) 1,1%
	2	(1) 0,3%	(3) 0,8%	-	(4) 1,1%
	3	(3) 0,8%	-	-	(3) 0,8%
	4	(1) 0,3%	(2) 0,6%	-	(3) 0,8%
	5=sehr stark	-	-	-	-
Kroaten	1=gar nicht	(2) 0,6%	-	(2) 0,6%	(4) 1,1%
	2	(1) 0,3%	-	-	(1) 0,3%
	3	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(2) 0,6%
	4	(2) 0,6%	-	-	(2) 0,6%
	5=sehr stark	-	-	-	-
Mazedonier	1=gar nicht	(2) 0,6%	-	(2) 0,6%	(4) 1,1%
	2	(4) 1,1%	-	-	(4) 1,1%
	3	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(2) 0,6%
	4	(1) 0,3%	-	-	(1) 0,3%
	5=sehr stark	-	-	-	-
Albaner	1=gar nicht	(1) 0,3%	-	-	(1) 0,3%
	2	-	-	-	-
	3	(3) 0,8%	-	(1) 0,3%	(4) 1,1%
	4	-	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%
	5=sehr stark	-	-	-	-
					(353)

Bezieht man die erlangten Ergebnisse auf die in Kapitel 2.2.1.1. bereits dargestellte theoretische Grundlage kann resümiert werden, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler demnach durchschnittlich am wenigsten selbstaufmerksam sein müssten und sich eher in geringem Maße selbstevaluativ verhalten. Sie stellen mit einer klaren Mehrheit die Majorität innerhalb der von den Probanden beschriebenen Klassen, und es gibt nur einzelne deutsche Schülerinnen und Schüler, die einer Minderheitsgruppe angeschlossen sind, oder über keinerlei Gruppenanschluss verfügen. Ihre tonangebende Präsenz ist durchschnittlich bis stärker ausgeprägt. Diese Ergebnisse beschreiben eine deutliche Übereinstimmung mit den bereits erläuterten theoretischen Annahmen auf der Basis der Theorie der Selbstaufmerksamkeit. Nach Tajfel (1978) wurde bereits dargestellt, dass für die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgruppe weniger die numerische Unterlegenheit als vielmehr die soziale Position der Personen ausschlaggebend ist, und dass sich vorwiegend ethnische Minoritäten aufgrund gemeinsamer Bindungen an Rasse, Nationalität oder Kultur innerhalb der Population einer größeren Gesellschaft zusammenschließen. Damit bildet das gemeinsam geteilte Wissen über einige sozial relevante Kennzeichen, in deren Hinsicht sich die Mitglieder dieser Gruppe von ihrem

gesellschaftlichen Umfeld unterscheiden, die Voraussetzung für den Zusammenschluss einer Minorität. Die Ergebnisse der Erhebung bestätigen diese Feststellung, da auch hier ein deutlicher Unterschied zwischen den Deutschen und den Schülerinnen und Schülern anderer Ethnien bei den prozentualen Anteilen der Minoritäten feststellbar ist. Deutsche sind deutlich seltener einer Minorität angeschlossen als die übrigen genannten Ethnien.

Mullen hat einen Zusammenhang zwischen dem Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgruppe und der Selbstaufmerksamkeit für deren Mitglieder hergestellt. Demnach kann für die Ergebnisse der Studie angenommen werden, dass bei den Mitgliedern der ethnischen Minderheiten verstärkt objektive Selbstaufmerksamkeit ausgelöst wird. Sie überprüfen ihr Verhalten eher an relevant empfundenen Standards, weil sie sich als abweichend von der Mehrheit empfinden. Die deutschen Schülerinnen und Schüler induzieren als Angehörige der Majorität dagegen weniger und seltener Selbstaufmerksamkeit, und es ist eher unwahrscheinlich, dass sie ihr Verhalten an spezifischen Standards ausrichten. Da Selbstaufmerksamkeit als unangenehmer Zustand erlebt wird, versuchen die ethnischen Minderheiten diesen Zustand zu vermeiden, woraus resultiert, dass soziale Kontakte zwischen deutschen Schülern und anderen Ethnien eher vermieden werden und sich dafür die Interaktionen innerhalb der Minoritätsgruppen bzw. der übrigen Ethnien untereinander verstärken. Dieser Befund wäre für eine Klassengemeinschaft, die neben einem Ort des Lernens und Erwerbens zukunftsrelevanter Berufsqualifikationen auch Sozialisationsstätte und Ort sozialer Begegnungen und Gemeinschaften ist, bezeichnend und Abbild gesamtgesellschaftlicher Tendenzen. Nach Greene et al. (1992, S. 364-381) finden in kulturell gleichen Gruppen weitgehend ähnliche Entwicklungsorientierungen statt, was für den schulischen Rahmen bedeuten würde, dass eine Konzentration oder Separierung verschiedener in sich geschlossener kultureller Gruppen eine andere Entwicklungsorientierung der Schülerinnen und Schüler bewirkt als die in gemischtkulturell organisierten Gruppen. Für jugendliche Migranten, die über Kontakte zu gleichaltrigen Deutschen verfügen und darüber ein großes Spektrum verschiedener Informationen und Entwicklungseinflüsse präsentiert bekommen, können auch Schmitt-Rodermund und Silbereisen (1994) andere

Entwicklungsorientierungen feststellen, als für Jugendliche, die hauptsächlich über Ingroupkontakte verfügen.

Nach den Untersuchungen von Esser (2001, S.53) mit Gruppen türkischer, italienischer, jugoslawischer Schüler und Aussiedlern besteht auch ein immanenter Zusammenhang zwischen ethnischen Konzentrationen und Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler, der sich in einer Kausalkette auswirkt. „Starke ethnische Konzentrationen in den Schulklassen behindern das Lernen der Kinder, nicht nur im Fach Deutsch. Aufgrund der schlechten Lernleistungen erhalten sie schlechte Noten und aufgrund dieser Noten weniger Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule.“ Auch Kristen (2002, S. 537) postuliert, dass die ethnische Zusammensetzung einer Schulklasse bestimmte soziale Räume oder Milieus abbildet, die Einfluss auf das Lernklima nehmen. In Klassen mit hohem Migrantenanteil konzentrieren sich ihrer Meinung nach eher Schülerinnen und Schüler, „die im Schnitt vergleichsweise weniger erfolgreich sind“. Insgesamt seien Leistungsstandards niedriger angesetzt und erzeugen ein entsprechend negatives Aspirationsklima. Sie sieht in einer Kausalkette das so entstandene negative Leistungsklima sich in den Schulleistungen und schließlich in den Bildungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit niederschlagen. Ihr Resümee lautet: „Wer also in einer Umgebung aufwächst, in der sich nur wenige Migrantenkinder befinden, der wird am Übergang hiervon profitieren, während sich für Kinder in Klassen mit hohen Migrantenanteilen entsprechend nachteilige Effekte ergeben.“ (Kristen 2002, S. 537)

Ethnisch bezogene personale Verhaltensweisen

Ein weiterer Auswertungskomplex soll sich mit tendenziell feststellbaren Verhaltensweisen der einzelnen Ethnien beschäftigen, um später gegebenenfalls einen Zusammenhang zwischen ethnisch bezogenen Verhaltensweisen und damit möglicherweise verbundenen sozialen Problemen herstellen zu können. Die Probanden wurden befragt, ob typische Verhaltenstendenzen der einzelnen Ethnien innerhalb der von ihnen ausgewählten Klassen feststellbar sind. Um zu unterstreichen, dass keine Intention besteht Pauschalisierungen zu ermitteln, wurde in den Anmerkungen explizit darauf hingewiesen, dass hiermit keine Stereotypen oder Stigmatisierungen gemeint sind, sondern signifikante Tendenzen kultureller

Verhaltensmuster. Dennoch muss insgesamt festgestellt werden, dass bei dieser Frage eher eine geringe Beantwortungsbereitschaft bestand, und die Frage von vielen Probanden nicht beantwortet wurde. Insgesamt wurden zwar 322 Angaben zu ethnisch bezogenen Verhaltensweisen getroffen, jedoch beziehen sich diese Aussagen lediglich auf 34,0% der Probanden, die diesen Frageteil bearbeitet haben. Diese Probanden haben sich jedoch ausführlich geäußert und in den meisten Fällen Mehrfachnennungen erbracht, weswegen insgesamt auch 322 genannte Verhaltensweisen zu verzeichnen sind. Um die Beantwortungsmöglichkeiten nicht zu beeinflussen, wurde bewusst auf vorformulierte Antwortschemata verzichtet. Im Ergebnis wurde daher eine breite Varietät verschiedenster Aussagen erzielt. Um diese Aussagen systematisch auswerten zu können, wurde wie innerhalb der im Anhang dargestellten Aufschlüsselungstabelle 1 ersichtlich wird, eine numerische Zuordnung sämtlicher genannter ethnisch bezogener personaler Verhaltensweisen in 13 Kategorien vorgenommen. Die Kategorien wurden gemäß den Bewertungsimplicationen der genannten Verhaltensweisen generiert, um diese systematisieren zu können. Diese Zuordnungen wurden inhaltlich von zwei Beraterinnen diskutiert und bei Divergenzen fand eine Verständigung statt. Demnach wurden die Antworten der Probanden den folgenden Kategorien in ihren Formulierungen unverändert zugeordnet:

- „Kategorie 1“ bezeichnet alle neutralen Anmerkungen, die keinerlei Bewertung enthalten.
- „Kategorie 2“ bezeichnet alle positiven Anmerkungen, die sich auf schulische Dimensionen beziehen und geschlechtsneutral zu verstehen sind.
- „Kategorie 3“ bezeichnet alle positiven Anmerkungen, die sich auf schulische Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Jungen beziehen.
- „Kategorie 4“ bezeichnet alle positiven Anmerkungen, die sich auf schulische Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Mädchen beziehen.
- „Kategorie 5“ bezeichnet alle positiven Anmerkungen, die sich auf soziale Dimensionen beziehen und geschlechtsneutral zu verstehen sind.
- „Kategorie 6“ bezeichnet alle positiven Anmerkungen, die sich auf soziale Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Jungen beziehen.
- „Kategorie 7“ bezeichnet alle positiven Anmerkungen, die sich auf soziale Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Mädchen beziehen.

- „Kategorie 8“ bezeichnet alle negativen Anmerkungen, die sich auf schulische Dimensionen beziehen und geschlechtsneutral zu verstehen sind.
- „Kategorie 9“ bezeichnet alle negativen Anmerkungen, die sich auf schulische Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Jungen beziehen.
- „Kategorie 10“ bezeichnet alle negativen Anmerkungen, die sich auf schulische Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Mädchen beziehen.
- „Kategorie 11“ bezeichnet alle negativen Anmerkungen, die sich auf soziale Dimensionen beziehen und geschlechtsneutral zu verstehen sind.
- „Kategorie 12“ bezeichnet alle negativen Anmerkungen, die sich auf soziale Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Jungen beziehen.
- „Kategorie 13“ bezeichnet alle negativen Anmerkungen, die sich auf schulische Dimensionen und geschlechtsspezifisch auf Mädchen beziehen.

Insgesamt geht anhand der in **Tabelle 2.2.2.3.o** dargestellten Ergebnisse hervor, dass mit 27,0% die meisten ethnisch bezogenen Verhaltensweisen für türkische Schülerinnen und Schüler genannt worden sind. 18,9% der Angaben wurden für Marokkaner vorgenommen und 16,8% für deutsche Schülerinnen und Schüler. Für sämtliche weiteren Ethnien wurden deutlich weniger Aussagen bezüglich signifikanter ethnischer Verhaltensweisen getroffen. 9,0% der Angaben für entsprechende Verhaltensweisen wurden für Russen und 7,8% für Polen und Italiener erzielt. Ethnisch relevante Verhaltensweisen griechischer Schülerinnen und Schüler machen einen Anteil von 5,0% der Nennungen aus. Der Anteil spezifischer Verhaltensweisen für Serben, Mazedonier, Kroaten und Albaner liegt bei 2,8% und weniger.

Selbstverständlich liegt ein Zusammenhang zwischen den prozentualen Nennungsanteilen ethnischbezogener Verhaltensweisen und der numerischen Präsenz der vertretenen Ethnien an den beteiligten Schulen vor. Da es deutlich mehr türkische Schülerinnen und Schüler an Düsseldorfer Schulen gibt als mazedonische, werden innerhalb der Befragung natürlich auch bedeutend mehr ethnisch bezogene Verhaltensweisen für Türken als für Mazedonier genannt. Dennoch sind die prozentualen Anteile genannter Verhaltensweisen für Türken und Marokkaner insofern auffallend, als dass für sie in Relation zu ihrer numerischen Präsenz an

Düsseldorfer Schulen deutlich mehr Nennungen erzielt werden als für deutsche Schülerinnen und Schüler.

Zwischen den einzelnen Ethnien bestehen des Weiteren deutliche Unterschiede hinsichtlich der Verteilung auf die bereits erläuterten Kategorien, nach denen die genannten Verhaltensweisen einzuordnen waren. Die deutschen Schülerinnen und Schüler sind demnach die einzige Ethnie, für die bei einem höheren Gesamtnennungsanteil keinerlei Angaben in einer geschlechtsspezifischen Kategorie erzielt worden ist. Die Verhaltensweisen deutscher Schüler scheinen demnach in keiner Relation zu ihrer Geschlechtszugehörigkeit zu stehen. Für Serben werden ebenfalls keine Nennungen in einer geschlechtsspezifischen Kategorie erzielt. Da jedoch insgesamt nur 2,8% der Angaben zu ethnisch bezogenen Verhaltensweisen Serben betreffen, kann die Aussagekraft dieser Ergebnisse schwer bewertet werden. Ethnien bei denen geschlechtsspezifische Verhaltensweisen eine geringe Rolle spielen sind Russen, Polen, Griechen und Italiener. Bei Russen, Polen und Griechen bestehen sehr geringe Nennungsanteile für positive weibliche Verhaltensweisen, die sich auf schulische Dimensionen beziehen. Bei Polen und Griechen gibt es sehr geringe Nennungsanteile hinsichtlich positiver weiblicher Verhaltensweisen bezogen auf soziale Dimensionen. Für Russen und Italien werden ebenfalls sehr geringe Nennungsanteile für negativ geprägte männliche Verhaltensweisen hinsichtlich sozialer Dimensionen erzielt.

Am signifikantesten sind die Nennungshäufigkeiten geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen bei den Türken und Marokkanern. Hier werden für beinahe alle geschlechtsrelevanten Kategorien Nennungen erbracht. Die Jungen werden hierbei insbesondere hinsichtlich sozialer Dimensionen eher negativ bewertet. Jedoch auch unter geschlechtsunabhängigen Gesichtspunkten erzielen die Türken mit 9,3% und die Marokkaner mit 4,6% im Vergleich zu den anderen Ethnien die höchsten Nennungsanteile hinsichtlich negativer sozialer Verhaltensweisen. Die Türken erzielen mit 4,0% ebenfalls den höchsten Nennungsanteil bei den negativen schulisch bezogenen Verhaltensweisen.

Für die russischen Schülerinnen und Schüler werden mit 3,4% vergleichsweise viele Nennungen zu positiven auf schulischen Dimensionen bezogene Verhaltensweisen formuliert. Dieses Ergebnis unterstreicht die bereits erlangte Feststellung, dass Russen an Gymnasien überdurchschnittlich häufig repräsentiert sind, und es sich

dabei in der Mehrheit scheinbar um tendenziell eher leistungsorientierte Schüler handelt. Gemäß den Lehrerbefragungen von Schmidt und Dannhauer (1989, S. 7 f.) werden sie ebenfalls als „besonders anpassungswillig, gehorsam und lernbereit“ beschrieben. Auch die deutschen Schülerinnen und Schüler werden mit einem Anteil von 3,7% aller genannten Verhaltensweisen eher positiv hinsichtlich schulischer Dimensionen bewertet. Gleichzeitig erhalten sie 3,1% negative Nennungen bezogen auf soziale Aspekte. 2,8% der Angaben besagen, dass keinerlei ethnisch bedingte Verhaltensweisen für deutsche Schülerinnen und Schüler feststellbar sind. Die Kategorie, für die ethnienunabhängig die meisten Angaben erzielt worden sind, ist mit einem Anteil von 25,8% die Kategorie für negative Verhaltensweisen hinsichtlich sozialer Dimensionen. Außerdem werden noch signifikant viele Aussagen zu geschlechtsunabhängigen Verhaltensweisen hinsichtlich schulischer Dimensionen getroffen. 14,6% aller genannten Verhaltensweisen fallen unter einer negativen Bewertungsausrichtung in diese Kategorie und 12,7% unter einer positiven Perspektive, womit sich insgesamt kein deutlicher Schwerpunkt abzeichnet. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass soziale Verhaltensaspekte tendenziell eher negativ bewertet werden als positiv, wogegen es sich bei den schulischen Verhaltensaspekten zwischen positiven und negativen Bewertungen numerisch ausgleicht.

Des Weiteren sind insgesamt 9,9% aller Aussagen neutral und implizieren keine bewertenden Dimensionen. Die meisten neutralen Verhaltensweisen werden mit 2,5% für Marokkaner genannt. Konsultiert man diesbezüglich die sich im Anhang befindliche „Tabelle 1“ zur Aufschlüsselung aller genannten Verhaltensweisen, so fällt auf, dass sich die angegeben neutralen Aussagen bei den Marokkanern und Türken vornehmlich auf religiöse Aspekte beziehen. Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen also religiös bedingte Verhaltensweisen weniger bewertend zu beurteilen als geschlechtsspezifische, die bei Marokkanern und Türken deutlich stärker hervorgehoben wurden als bei anderen Ethnien.

Insgesamt werden bei allen Ethnien, für die geschlechtsspezifische Verhaltensweisen genannt werden, die Mädchen tendenziell eher etwas positiver bewertet als die Jungen.

Tabelle 2.2.2.3.o: Tendenzielle Verhaltensweisen der einzelnen Ethnien nach Kategorien

	Deutsche	Türken	Marokkaner	Russen	Polen	Griechen	Italiener	Serben	Mazedonier	Kroaten	Albaner	Insgesamt nach Verhaltensweise
Neutral	(6) 1,9%	(4) 1,2%	(8) 2,5%	(3) 0,9%	(4) 1,2%	(2) 0,6%	(3) 0,9%	-	-	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(32) 9,9%
positiv auf schulische Dimensionen bezogen, geschlechtsneutral	(12) 3,7%	(8) 2,5%	(6) 1,9%	(11) 3,4%	(1) 0,3%	-	-	(3) 0,9%	-	-	-	(41) 12,7%
positiv auf schulische Dimensionen bezogen, Jungen	-	(2) 0,6%	-	-	-	-	-	-	-	(1) 0,3%	-	(3) 0,9%
positiv auf schulische Dimensionen bezogen, Mädchen	-	(3) 0,9%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(2) 0,6%	(2) 0,6%	-	-	(1) 0,3%	-	-	(11) 3,4%
positiv auf soziale Dimensionen bezogen, geschlechtsneutral	(6) 1,9%	(1) 0,3%	(3) 0,9%	-	(2) 0,6%	-	(2) 0,6%	-	-	-	-	(14) 4,3%
positiv auf soziale Dimensionen bezogen, Jungen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
positiv auf soziale Dimensionen bezogen, Mädchen	-	(2) 0,6%	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	(2) 0,6%	-	-	-	-	-	(6) 1,9%
negativ auf schulische Dimensionen bezogen, geschlechtsneutral	(7) 2,2%	(13) 4,0%	(9) 2,8%	(4) 1,2%	(6) 1,9%	(1) 0,3%	(5) 1,6%	(2) 0,6%	-	-	-	(47) 14,6%
negativ auf schulische Dimensionen bezogen, Jungen	-	(1) 0,3%	-	-	-	-	-	-	-	-	(1) 0,3%	(2) 0,6%
negativ auf schulische Dimensionen bezogen, Mädchen	-	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	-	-	-	-	-	-	(3) 0,9%
negativ auf soziale Dimensionen bezogen, geschlechtsneutral	(10) 3,1%	(30) 9,3%	(15) 4,6%	(2) 0,6%	(4) 1,2%	(5) 1,6%	(9) 2,8%	(3) 0,9%	(1) 0,3%	(2) 0,6%	(2) 0,6%	(83) 25,8%
negativ auf soziale Dimensionen bezogen, Jungen	-	(9) 2,8%	(6) 1,9%	(2) 0,6%	-	-	(1) 0,3%	-	-	-	(3) 0,9%	(21) 6,5%
negativ auf soziale Dimensionen bezogen, Mädchen	-	(2) 0,6%	(4) 1,2%	-	-	-	-	-	-	-	-	(6) 1,9%
keine ethnisch bedingten Verhaltensweisen feststellbar	(9) 2,8%	(6) 1,9%	(5) 1,6%	(2) 0,6%	(5) 1,6%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	-	-	(30) 9,3%
Restkategorie	(4) 1,2%	(5) 1,6%	(1) 0,3%	(3) 0,9%	-	(3) 0,9%	(4) 1,2%	-	-	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(23) 7,1%
Insgesamt nach Ethnie	(54) 16,8%	(87) 27,0%	(61) 18,9%	(29) 9,0%	(25) 7,8%	(16) 5,0%	(25) 7,8%	(9) 2,8%	(2) 0,6%	(6) 1,9%	(8) 2,5%	(322)

Schulische Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft

Ein zentraler Punkt innerhalb dieser Studie ist die Fragestellung nach spezifischen sozialen Problemen aufgrund einer multiethnischen Sozial- und Lerngemeinschaft innerhalb der Düsseldorfer Schulen. Es soll ermittelt werden, ob solche spezifischen Problematiken feststellbar sind, in welchem Rahmen sie auftreten und ob Zusammenhänge zu bestimmten Ethnien, Verhaltensweisen oder gruppalen Phänomenen bestehen. Die Probanden wurden daher innerhalb des Fragebogens aufgefordert die gravierendsten Probleme, die sie für den schulischen Rahmen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft feststellen können, anzugeben. Es wurden dabei keinerlei Vorformulierungen angeboten, um von den Lehrerinnen und Lehrern möglichst authentische Aussagen zu erhalten. Entsprechend wurde bei den Ergebnissen ein breites Spektrum verschiedenster Aussagen erzielt, die systematisiert werden mussten, um eine vergleichbare Basis als Auswertungsgrundlage zu schaffen. Insgesamt haben sich 104 Probanden zu dieser Frage geäußert und 190 verschiedene Aussagen getroffen. Dies bedeutet, dass 86,0% der befragten Lehrerinnen und Lehrer spezifische Probleme aufgrund einer multiethnischen Schülerschaft berichten, was die hypothetische Annahme über die Existenz dieser spezifischen Probleme bestätigt. Innerhalb der Tabelle 2 des Anhangs werden alle erzielten Antworten aufgeführt und hinsichtlich bestimmter Problemfelder und der jeweils betreffenden Ethnien systematisiert. Die Probleme wurden 15 verschiedenen Kategorien zugeordnet, deren Aufschlüsselung sich nach den von den Probanden genannten Problembereichen richtet. Um der Varietät aller Antworten gerecht zu werden und diese auf einer vergleichbaren Basis zu systematisieren, wurden die Nennungen folgenden Kategorien in ihren Formulierungen unverändert zugeordnet: Diskriminierung, verbale Aggression, physische Aggression, nicht näher spezifizierte Aggression, Sprachprobleme, Geschlechterproblematik, Autoritätsprobleme, Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft, Probleme der sozialen Herkunft, problematische persönliche Eigenschaften, interethnische Konflikte, religiös bedingte praktische Probleme und Ingroupbildung. Manche Probanden gaben explizit an, dass sie keinerlei spezifische Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft berichten können. Diese Antworten wurden einer eigenen Kategorie zugeordnet. Sonstige Angaben und Aussagen, die keiner der genannten Kategorien zuzuweisen waren, wurden einer

Restkategorie zugeordnet. Um der großen Varietät der genannten Aggressionsformen gerecht zu werden, wurde bei der Auswertung differenziert zwischen verbalen, physischen und nicht näher spezifizierten Aggressionen.

Die Tabelle **2.2.2.3.p** zeigt die Nennungsverteilung aller Probleme innerhalb der verschiedenen Kategorien nach Schulformen. Die Kategorie, für die die meisten Probleme genannt werden, ist mit einem Anteil von 14,7% an der Summe aller Nennungen der Bereich: „Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft“. Dieser Problembereich wird mit deutlicher Mehrheit am häufigsten von den Grundschullehrern (5,3%) genannt. Die zweithäufigste genannte Kategorie ist „verbale Aggression“, in die 11,1% aller genannten Probleme fallen. „Verbale Aggressionen“ werden vor allem von Grundschullehrern (2,6%) und Sonderschullehrern (3,2%) als Probleme angegeben. Der dritthäufigste genannte Problemkomplex ist mit 9,5% der Bereich „Sprachprobleme“. Hiervon zeigen sich besonders die Gymnasien (2,6%) und Grundschulen (2,1%) betroffen. „Religiös bedingte praktische Probleme“ machen sich an den Gesamtschulen (3,2%) am stärksten bemerkbar. Sie sind nach den „Sprachproblemen“ mit 8,9% aller genannten Probleme der vierthäufigste genannte Problembereich. Am wenigsten Probleme werden mit insgesamt 1,6% aller Nennungen für den Bereich „interethnische Konflikte“ genannt. Nur wenige Nennungen fallen auch mit insgesamt 2,1% unter die Kategorie „Geschlechterproblematik“ und mit insgesamt 2,6% unter „Ingroupbildung“. „Diskriminierungen“ erzielten insgesamt nur einen Nennungsanteil von 5,3%, davon wird jedoch ein signifikanter Anteil an den Sonderschulen (3,7%) erzielt, ebenso wie für die Kategorie „nicht näher spezifizierte Aggressionen“ mit einem Gesamtanteil von 6,3%, wovon die meisten Angaben von Sonderschullehrern getroffen werden (3,2%). Interessanterweise wird an den Sonderschulen gleichzeitig auch der höchste Nennungsanteil für die Aussage „keine Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft“ (4,2%) erzielt.

Vergleicht man die prozentualen Anteile von spezifischen Problemen und Schulformen, zeigt sich, dass sich die Sonderschullehrer mit 24,2% am häufigsten zu spezifischen Problemen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft äußern. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass 4,2% dieser Nennungen unter die Angabe

„keine Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft“ fallen. Danach werden die meisten Aussagen zu Problemen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft mit 21,1% von Grundschullehrern getroffen. Die Gymnasiallehrer halten dagegen einen Anteil von 16,3% aller Nennungen, die Gesamtschullehrer einen Anteil von 14,2% und die Realschullehrer einen Anteil von 13,2%.

Überraschenderweise werden mit 11,1% die wenigsten Angaben zu spezifischen Problemen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft von Hauptschullehrern getroffen, obwohl an dieser Schulform prozentual gesehen durchschnittlich höhere Ausländeranteile verzeichnet werden. Scheinbar machen sich die Probleme an dieser Schulform nicht in dem Maße bemerkbar wie beispielsweise an den Grundschulen oder Sonderschulen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass gemäß der Untersuchungsannahme von den Lehrerinnen und Lehrern spezifische soziale Probleme aufgrund einer multiethnischen Sozial- und Lerngemeinschaft berichtet werden. Die Sonder- und Grundschulen sind gemäß der Nennungshäufigkeiten der Probanden am stärksten betroffen. Insgesamt fallen dabei die Problemfelder in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft, verbale Aggressionen und Sprachprobleme am häufigsten ins Gewicht.

Tabelle 2.2.2.3.p: Schulische soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft nach Schulformen

Problematik	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	Sonderschule	Insgesamt nach Problematik
Diskriminierung	(1) 0,5%	(2) 1,1%	-	-	-	(7) 3,7%	(10) 5,3%
Verbale Aggression	(5) 2,6%	(4) 2,1%	(1) 0,5%	(2) 1,1%	(3) 1,6%	(6) 3,2%	(21) 11,1%
Physische Aggression	(5) 2,6%	(1) 0,5%	-	(2) 1,1%	(2) 1,1%	-	(10) 5,3%
Nicht näher spezifizierte Aggression	(2) 1,1%	(1) 0,5%	-	(3) 1,6%	-	(6) 3,2%	(12) 6,3%
Sprachprobleme	(4) 2,1%	(2) 1,1%	(2) 1,1%	(2) 1,1%	(5) 2,6%	(3) 1,6%	(18) 9,5%
Geschlechterproblematik	-	(1) 0,5%	(1) 0,5%	-	-	(2) 1,1%	(4) 2,1%
Autoritätsprobleme	(3) 1,6%	-	(2) 1,1%	(3) 1,6%	(2) 1,1%	(1) 0,5%	(11) 5,8%
Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft	(10) 5,3%	(3) 1,6%	(4) 2,1%	(4) 2,1%	(2) 1,1%	(5) 2,6%	(28) 14,7%
Probleme der sozialen Herkunft	(1) 0,5%	(2) 1,1%	(3) 1,6%	-	(4) 2,1%	(4) 2,1%	(14) 7,4%
Problematische persönliche Eigenschaften	(2) 1,1%	(2) 1,1%	(3) 1,6%	(2) 1,1%	(4) 2,1%	(1) 0,5%	(14) 7,4%
Interethnische Konflikte	-	(1) 0,5%	-	(1) 0,5%	(1) 0,5%	-	(3) 1,6%
Religiös bedingte praktische Probleme	(5) 2,6%	-	(3) 1,6%	(6) 3,2%	(2) 1,1%	(1) 0,5%	(17) 8,9%
Ingroupbildung	-	-	(1) 0,5%	(2) 1,1%	(2) 1,1%	-	(5) 2,6%
Keine Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft	(1) 0,5%	(2) 1,1%	(1) 0,5%	-	(4) 2,1%	(8) 4,2%	(16) 8,4%
Restkategorie	(1) 0,5%	-	(4) 2,1%	-	-	(2) 1,1%	(7) 3,7%
Insgesamt nach Schulformen	(40) 21,1%	(21) 11,1%	(25) 13,2%	(27) 14,2%	(31) 16,3%	(46) 24,2%	190

Dass sich die spezifische Problematik multiethnischer Schulklassen an Grundschulen besonders stark bemerkbar macht, scheint nahe liegend. Hier treffen

Kinder verschiedenster Herkunft zusammen, bevor die mit dem Eintritt in die Sekundarstufe eintretende Bildungsselektion einsetzt. Den Grundschulen wird damit auch eine besondere Verantwortung übertragen die Kinder unterschiedlichster nationaler Herkunft als Gruppe zusammenzuführen und bildungsbezogene Chancengleichheit zu schaffen. Sofern nicht in Deutschland geboren, gilt das Zuzugsalter als nicht unerheblicher Faktor für die schulischen Erfolgschancen von Migrantenkindern. Nach Esser (2001, S. 60) steigen mit einem früheren Eintritt in das deutsche Schulsystem auch die Chancen auf eine erfolgreichere Bildungslaufbahn. Mit einem jüngeren Alter vermögen die Kinder ggf. vorhandene Defizite und Sprachkenntnisse rascher aufzuschließen und sich unkomplizierter einzugliedern als dies bei der Schülerklientel im stark differenzierten System der Sekundarstufe der Fall ist. Tatsächlich werden die Grundschulen diesbezüglich in besonderem Maße gefordert, da hier noch stärker als bei allen anderen Schulformen die Kinder aus verschiedensten Hintergründen zusammenkommen und unterschiedlichste Voraussetzungen mitbringen.

Die Grundschulen stehen daher vor der besonderen Anforderung Probleme und Differenzen einer heterogenen Lern- und Sozialgemeinschaft aufzufangen und verfügen gleichzeitig über erhebliches Gestaltungspotential zukünftiger Bildungskarrieren insbesondere mit Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe.

Insgesamt sind Sprachprobleme ein besonders signifikantes Problem in Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, wie bereits nach PISA 2001 publiziert wurde. Auf der Grundlage der Ergebnisse (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 279) wurde festgestellt, dass der schulische Erfolg von Migrantenkindern in immanenter Zusammenhang zu der von ihnen erlangten Sprachkompetenz steht. Mangelnde Kompetenzen beeinträchtigen die Optionen in der Schulausbildung und somit die beruflichen Qualifikationen, die erworben werden können. Mit benachteiligten Voraussetzungen auf dem Arbeitsmarkt wird auch der Zugang zur Majoritätsgesellschaft erschwert. PISA hat konkret ermittelt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Leseverstehen des Deutschen besonders schlecht abschneiden. „Die Daten sprechen dafür, dass der Erwerb von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache häufig nicht zu der Lesekompetenz führt, die bei einem Erstsprachenerwerb im Durchschnitt

erreicht wird, und dass sich diese Nachteile des Spracherwerbs auch bei 15-Jährigen noch deutlich bemerkbar machen.“ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 502)

Die Kinder aus Familien bei denen beide Elternteile über einen Migrationshintergrund verfügen, zeigen bei der Leskompetenz die stärksten Defizite. Die Ergebnisse zeigen, dass innerhalb 50% der Familien inzwischen Deutsch die Hauptsprache darstellt, wobei die türkischen und jugoslawischen Familien jedoch eine Ausnahme bilden. Für den schulischen Gebrauch der Sprache muss berücksichtigt werden, dass die Probleme nicht nur den Sprachunterricht betreffen, sondern, dass sich die Probleme kumulativ auf die Sachfächer auswirken. Somit wird deutlich, dass das Beherrschen sprachlicher Qualifikationen „auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ bedeutender ist als die soziale Lage und die kulturelle Distanz der Familie. Das frühzeitig differenzierende deutsche Schulsystem bietet den Kindern dabei nur eingeschränkte Möglichkeiten sprachlich aufzuschließen und somit bei Entscheidungen für die weitere Schullaufbahn dieselben Chancen zu erhalten. Den Grundschulen kommt somit eine besondere Verantwortlichkeit zu, denn PISA belegt auch, dass das sprachliche Niveau was innerhalb der Grundschule nicht erreicht werden kann, im weiteren Verlauf zunehmend schwieriger zu kompensieren wird. Auch Schmidt, Dannhauer (1989, S. 18) und Bausinger (1991, S. 21 ff.) postulieren, dass Kinder im Grundschulalter sprachliche Defizite leichter aufschließen und sich müheloser integrieren als dies bei älteren Schülern der Fall sei. Die schulische Integration der Schülerinnen und Schüler ist insofern immanent mit ihren Sprachkenntnissen verbunden, als dass mit verbesserten Fähigkeiten ein positiveres Selbstkonzept aufgebaut wird, sich „schulbezogene Ängstlichkeit“ (Thomas 1996, S. 435) verringert und die schulischen Leistungen verbessern. Neben dem Erwerb der deutschen Sprache soll jedoch auch die Bedeutung der Herkunftssprachen nicht unberücksichtigt bleiben. Sie stellen einen wesentlichen Teil der Persönlichkeitsfindung der Kinder und Jugendlichen dar und ermöglichen den generationenübergreifenden Austausch innerhalb der Familien. Nach Luchtenberg (1995, S. 43) stellen sie einen wesentlichen Teil der kulturellen Identität und dienen nicht zuletzt dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Gemäß den Ergebnissen der Ausländersurvey des DJI (Weidacher 2000, S. 85 ff.) kann resümiert werden, dass ein Zusammenhang zwischen guter Sprachkompetenz, der Geburt in bzw. einer möglichst frühen Zuwanderung nach Deutschland, der

Möglichkeit eines höheren Bildungsabschlusses und besserer Kontakte mit Deutschen besteht. Sprachkenntnisse stehen somit in immanentem Zusammenhang zu sozialer Teilhabe auch über den schulischen Rahmen hinaus.

Innerhalb der Tabelle 2 des Anhangs zu den Aufschlüsselungen der Kategorisierungsgrundlage aller genannten Probleme werden jedoch unter der Kategorie „Sprachprobleme“ nicht nur die Defizite der Schülerinnen und Schüler erfasst, sondern auch die der Eltern. Deren mangelnde Sprachkenntnisse, die zumeist mit geringeren Bildungsvoraussetzungen einhergehen, wirken sich problematisch auf eine Zusammenarbeit mit der Schule aus sowie auf die begrenzten Möglichkeiten die eigenen Kinder selber unterstützen zu können. Empirische Untersuchungen belegen jedoch, dass trotz des geringeren Vermögens die Kinder selbst unterstützen zu können, Migranten hohe Bildungs- und Leistungserwartungen sowie hohe berufliche Vorstellungen und Hoffnungen an ihre Kinder hegen. So hat beispielsweise Nauck (Bertram, Nauck & Klein 2000, S. 381) seit den 80er Jahren für Eltern mit Migrationshintergrund besonders hohe Bildungsaspirationen gegenüber ihren Kindern feststellen können. Gerade türkische Erziehungsmuster verbindet er mit hohen Leistungserwartungen an die Kinder. Diskrepanterweise mangelt es gerade in diesen Familien an konkreter Unterstützung. So kommen auch Helmke und Jäger (2001) zu dem Resultat, dass insbesondere „die Hauptschul-Elterngruppe mit der absolut gesehen geringsten Unterstützungsleistung bei den Hausaufgaben zugleich diejenigen mit der höchsten Notenerwartung sind“. Diese Situation scheint sich insbesondere bei den türkischen Familien zuzuspitzen wie auch Merkens und Nauck (2001, S. 595) resümieren, wenn sie von „Erwartungen sprechen, die kaum einen Bezug zur realen Bildungskarriere des eigenen Kindes aufweisen“. Dieser Druck kann insbesondere für die betroffenen Schülerinnen und Schüler sehr belastend sein und sich innerhalb der Schule in Frustration und Aggression äußern. Er kann jedoch auch nach Hummrich (2002, S. 17) als „abstrakte Unterstützungsleistung“ der Eltern gewertet werden. Diese vermögen aufgrund der eigenen geringen Bildungsvoraussetzungen den Kindern weniger direkte Hilfe zukommen zu lassen, weswegen sich die Unterstützung eher indirekt auf Lernaufforderungen oder Belohnungen bei guten Leistungen beschränkt. Den Jugendlichen fehlen somit die wichtigsten Gesprächspartner in Bezug auf die

berufliche Zukunft, da die Eltern zumeist das Schulsystem und die Ausbildungsmöglichkeiten nicht kennen. Diese Situation erfordert von den Schülern besondere Disziplin und Selbstständigkeit bei der Gestaltung ihrer Schullaufbahn. Eine weitere Verschiebung innerfamiliärer Funktionsverhältnisse ergibt sich in vielen Fällen auch dadurch, dass Jugendliche häufig organisatorische und alltägliche Aufgabenbereiche der Eltern übernehmen müssen, die Sprachkenntnisse erfordern, die die Eltern nicht immer leisten können.

Der Einfluss, den Pädagogen auf soziale innerfamiliäre Probleme nehmen können, ist jedoch insofern begrenzt, als dass nur wenige Familien ihre Schwierigkeiten nach außen tragen und Beratung in Anspruch nehmen. Schmidt und Dannhauer (1989, S. 18) stellen fest, dass familiäre Probleme als persönliches Versagen gewertet werden und die Tendenz besteht eher selbst nach Lösungen suchen zu wollen. Probleme zwischen Eltern und Kindern, die nach der Feststellung von Schmidt und Dannhauer bei Migranten besonders im Vordergrund stehen, betreffen vor allem „die materielle Sicherstellung und die berufliche Zukunft“. Ein weiterer Konfliktpunkt stellt häufig die eher traditionelle Wertorientierung der Eltern dar, und die Tatsache, dass es ihnen schwer fällt „sich in ihrer Lebensführung und in ihren Einstellungen zu ändern, so dass es zwangsläufig zu Konflikten mit Kindern und Jugendlichen kommt, wenn diese schneller als ihre Eltern sich an ihre neue Umgebung assimilieren“ (Schmidt & Dannhauer 1989, S. 18). Die Anpassung und Adaption von Lebensweisen und Wertvorstellungen ist bei den Kindern in der Regel stärker ausgeprägt als bei der Elterngeneration, alleine bedingt durch bessere Sprachkenntnisse und andere Kontaktbedingungen zu Einheimischen. Unterschiedliche Werthaltungen werden zum wesentlichen von individualistischen bzw. kollektivistischen Gesellschaftsverständnissen, wie bereits in Kapitel 2.2.1.2 über kulturelle Standards diskutiert wurde, bestimmt. Die Elterngenerationen sind, sofern sie aus kollektivistisch orientierten Gesellschaften stammen, den entsprechenden Werten, die die Sorge um Familie, Gruppenkonformität und beispielsweise auch die Achtung vor Älteren beinhalten, zumeist stärker verbunden als die Kinder und Jugendlichen. Sie sind durch das schulische Umfeld stark von individualistischen Gruppen beeinflusst, wo Autonomie und Freiheit eine bedeutende Rolle spielt. Diese Orientierung an der individualistischen Wertekultur ist umso ausgeprägter je jünger

die Einwanderergeneration ist, wie Untersuchungsergebnisse von Feldmann und Rosenthal (1991, S. 1-23) ergaben, die Entwicklungsorientierungen junger Personen aus erster und zweiter Einwanderergeneration miteinander vergleichen. In der zweiten Generation wurden die Entwicklungsunterschiede zu einheimischen Jugendlichen zunehmend geringer, und in Bereichen, die nur wenig kultursensibel sind, wie selbst bestimmter Fernsehkonsum oder das Aussuchen von Kleidung hat eine beinahe vollständige Assimilation stattgefunden. Es gibt jedoch auch zentrale Bereiche, in denen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund nach wie vor stärker an der Herkunftskultur der Eltern als an der aufnehmenden orientieren, wozu die Aufnahme gegengeschlechtlicher Beziehungen gehört. Bei diesen Untersuchungsergebnissen muss jedoch der gruppale Kontext berücksichtigt werden, in dem sich die Jugendlichen befinden. Die Assimilation wird umso stärker sein, je ausgeprägter der Kontakt und die Mischung zu einheimischen Jugendlichen ist. Bewegen sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedoch hauptsächlich innerhalb der eigenen Kulturgruppe, so wird die Orientierung eher an den dort geltenden Standards stattfinden. In der Schule kann daher durch die Zusammensetzung und positive Kontaktgestaltung multinationaler Sozial- und Lerngruppen ein wesentlicher Beitrag zur Assimilation geleistet werden. Insgesamt ist die erfolgreiche Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jedoch nicht nur mit der schulischen Situation verbunden. Die gesamte familiäre Situation ist zu berücksichtigen, wie die Wohnsituation, die berufliche und gesellschaftliche Einbindung der Eltern und die Akzeptanz der Majorität gegenüber den Zuwanderern. Aus diesem Grund ist den Problemen der sozialen Herkunft besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Ein weiteres Ergebnis von PISA sind die in Deutschland besonders auffälligen Disparitäten der Bildungschancen und –laufbahnen zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft. Davon betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zu großen Anteilen aus Arbeiterfamilien stammen. Auch Boos-Nünning und Karakasoglu (2005, S. 178) stellen fest, dass ein gehobenes Bildungsniveau der Eltern ein höheres für die Kinder ebenfalls deutlich begünstigt.

Zugleich bestätigen sie einen Trend zunehmender Bildungsmotivation und Aufstiegsorientierung unter Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Bei der genaueren Analyse der Probleme soll natürlich die Verortung nicht unberücksichtigt bleiben. Auf die Frage in welchem Rahmen die genannten Probleme auftreten, hatten die Probanden fünf vorgegebene Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen: „Unterricht“, „Pause“, „Schulweg“, „Klassenfahrt“ und „AG“. Weitere Möglichkeiten konnten unter „sonstige“ angegeben werden. Da auch Mehrfachnennungen bestimmter Bereiche für eine Problematik möglich waren, wurden von den Probanden insgesamt 308 Angaben zur Verortung vorgenommen. Anhand der in **Tabelle 2.2.2.3.q** dargestellten Ergebnisse wird deutlich, dass die meisten Nennungen mit 38,3% unter den Bereich „Unterricht“ fallen. Am zweithäufigsten wird der Problembereich „Pause“ angegeben mit einem Anteil von 27,9% an den Gesamtnennungen. „Klassenfahrt“ erzielte einen Nennungsanteil von 13,3%, „Schulweg“ 12,0% und die Kategorie „AG“ 5,5%. Die wenigsten Angaben wurden mit 2,9% für „sonstige“ getroffen.

Das mit Abstand häufigste im Unterricht auftretende Problem ist die mangelnde „schulische Leitungsbereitschaft“, was 8,1% der Nennungen betrifft. Es folgen „Sprachprobleme“ (4,9%) und „verbale Aggressionen“ (4,5%), die ebenfalls dort zu verorten sind. In der Pause sind „verbale Aggressionen“ am häufigsten vertreten, wie 6,2% der Nennungen besagen. Es folgen „nicht näher spezifizierte Aggressionen“ (3,6%) und „Diskriminierungen“ (3,2%). Auf dem Schulweg sind ebenfalls „Aggressionen“ am häufigsten vertreten, „verbale“, „physische“ und „nicht näher spezifizierte Aggressionen“ erlangen jeweils einen Nennungsanteil von 2,3%. Für „Klassenfahrten“ wurden mit deutlichem Abstand zu allen weiteren Problembereichen am häufigsten „religiös bedingte praktische Probleme“ (3,9%) genannt. Anhand der Aufschlüsselungstabelle 2 im Anhang wird deutlich, dass sich die Probanden hierbei hauptsächlich auf die Teilnahmeschwierigkeiten muslimischer Schülerinnen und Schüler beziehen sowie auf gesonderte Essenmodalitäten. Für den Bereich der „AGs“ gibt es keinen signifikanten Problemschwerpunkt zu verzeichnen.

Unter den Nennungen für „sonstige“ Problembereiche machten die Probanden folgende Angaben: „Elterngespräche“, „Elternsprechtag“, „Elternhaus“, „häuslicher Bereich“, „Schwimmunterricht“, „Gemeinschaftsveranstaltungen“, „Schulfest“ und „Ausflüge“. Dabei ist auffallend, dass die Probleme für sämtliche elternbezogenen Bereiche unter die Problemkategorie „Probleme sozialer Herkunft“ fallen. Der Aufschlüsselungstabelle 2 im Anhang ist zu entnehmen, dass die Probanden hiermit

auf sprachliche Verständigungsprobleme und mangelnde Unterstützung in diesen Situationen anspielen.

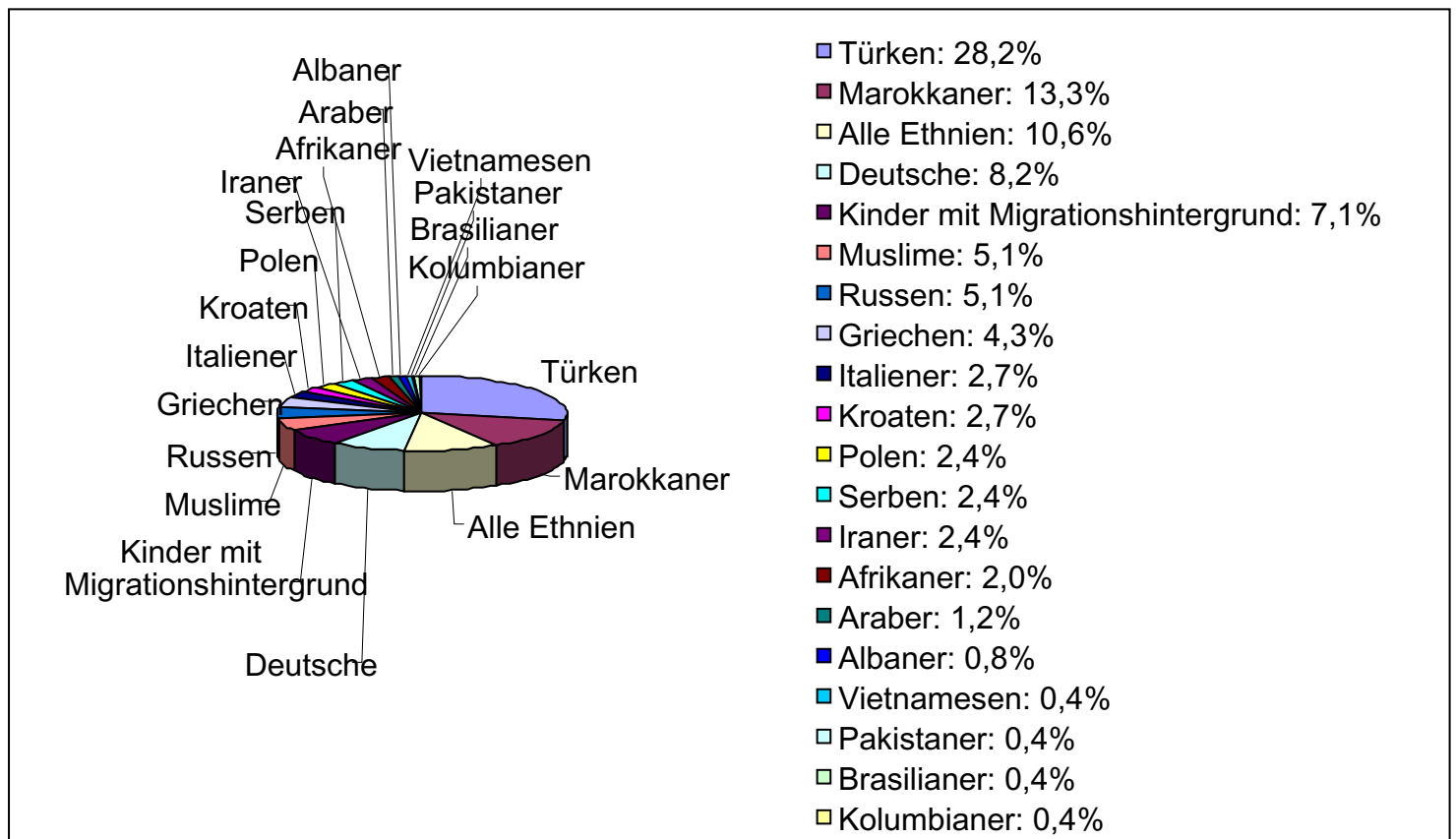
Insgesamt fällt auf, dass sich Probleme im Zusammenhang mit Aggressionen häufiger in der Pause oder auf dem Schulweg ergeben, also Situationen betreffen, in denen sich die Schüler eher unter sich befinden und aktiver und mobiler sind. Im Unterrichtsgeschehen dominieren leistungsbezogene Probleme, wie Teilnahme- und Arbeitsverweigerungen, mangelndes Engagement, Störungen und Regelverstöße. Weitere signifikante Probleme im Unterricht sind sprachlicher Art und bestehen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und Ausdrucksfähigkeiten, sowie verbaler Aggressionen. Bei Klassenfahrten werden die Lehrerinnen und Lehrer hauptsächlich mit religiös bedingten praktischen Problemen konfrontiert, die Teilnahmeverweigerungen und besondere Modalitäten für muslimische Schülerinnen und Schüler betreffen. Zusammenfassend ereignen sich jedoch die meisten Problemsituationen innerhalb von „Unterricht“ und „Pause“ und betreffen die „schulische Leistungsbereitschaft“ und „verbale Aggressionen“.

Tabelle 2.2.2.3.q: Die Bereiche schulischer sozialer Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft

	In welchem Rahmen ergibt sich die Problematik?						
Problematik	Unterricht	Pause	Schulweg	Klassenfahrt	AG	Sonstige	Insgesamt nach Problematik
Diskriminierung	(7) 2,3%	(10) 3,2%	(3) 1,0%	(2) 0,6%	(3) 1,0%	(1) 0,3%	(26) 8,4%
Verbale Aggression	(14) 4,5%	(19) 6,2%	(7) 2,3%	(6) 1,9%	(4) 1,3%	(1) 0,3%	(51) 16,6%
Physische Aggression	(6) 1,9%	(9) 2,9%	(7) 2,3%	(3) 1,0%	(1) 0,3%	-	(26) 8,4%
Nicht näher spezifizierte Aggression	(5) 1,6%	(11) 3,6%	(7) 2,3%	(2) 0,6%	(2) 0,6%	-	(27) 8,8%
Sprachprobleme	(15) 4,9%	(6) 1,9%	(3) 1,0%	(3) 1,0%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(30) 9,7%
Geschlechterproblematik	(4) 1,3%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	-	(8) 2,6%
Autoritätsprobleme	(11) 3,6%	(6) 1,9%	(3) 1,0%	(2) 0,6%	(2) 0,6%	-	(24) 7,8%
Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft	(25) 8,1%	(6) 1,9%	-	(2) 0,6%	-	(1) 0,3%	(34) 11,0%
Probleme der sozialen Herkunft	(6) 1,9%	(2) 0,6%	-	(1) 0,3%	-	(4) 1,3%	(13) 4,2%
Problematische persönliche Eigenschaften	(12) 3,9%	(3) 1,0%	(2) 0,6%	(3) 1,0%	(1) 0,3%	-	(21) 6,8%
Interethnische Konflikte	(1) 0,3%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	-	(5) 1,6%
Religiös bedingte praktische Probleme	(3) 1,0%	(2) 0,6%	-	(12) 3,9%	-	(1) 0,3%	(18) 5,8%
Ingroupbildung	(3) 1,0%	(4) 1,3%	(2) 0,6%	(1) 0,3%	-	-	(10) 3,2%
Keine genannten Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft	(1) 0,3%	-	-	-	-	-	(1) 0,3%
Restkategorie	(5) 1,6%	(4) 1,3%	(1) 0,3%	(2) 0,6%	(2) 0,6%	-	(14) 4,5%
Insgesamt nach Schulformen	(118) 38,3%	(86) 27,9%	(37) 12,0%	(41) 13,3%	(17) 5,5%	(9) 2,9%	308

Nachdem die signifikantesten Probleme und die schulischen Bereiche, die davon betroffen sind, erarbeitet wurden, stellt sich die Frage nach den darin involvierten Ethnien. Die **Tabelle 2.2.2.3.r** zeigt die ermittelten Probleme für die die Probanden einen Bezug zu spezifischen Ethnien feststellen können. Da der Beantwortungsbereich „Ethnie“ nicht vorgegeben war, konnten die Probanden in diesem Feld freie Formulierungen eintragen. Diese Tabelle erfasst alle Nennungen, die in diesem Zusammenhang getroffen worden sind. Neben den Angaben für spezifische einzelne ethnische Gruppen wurden auch allgemeiner gefasste Nennungen für „Muslime“, „Araber“, „Afrikaner“, „Kinder mit Migrationshintergrund“ und „alle Ethnien“ getroffen. Bezogen auf die insgesamt an den befragten Schulen am häufigsten vertretenen Ethnien (Deutsche, Türken, Marokkaner, Russen, Polen, Griechen, Italiener, Serben, Kroaten, Mazedonier und Albaner), auf die sich die bisherigen Auswertungen konzentriert haben, fällt auf, dass diese zu sehr unterschiedlichen Anteilen in die genannten Probleme involviert sind. Für Mazedonier werden in dieser Hinsicht keine Angaben getroffen. Die **Abbildung 2.2.2.3.s** zeigt insgesamt die prozentualen Anteile aller genannten Ethnien bzw. ethnischen Gruppen, die in schulische soziale Probleme involviert sind. Dabei fällt auf, dass mit deutlicher Mehrheit die meisten Probleme im Zusammenhang mit türkischen Schülerinnen und Schülern bestehen (28,2%). Am zweithäufigsten werden spezifische Probleme mit Marokkanern berichtet (13,3%). 10,6% der genannten schulischen sozialen Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft betreffen „alle Ethnien“. Deutsche Schülerinnen und Schüler sind in 8,2% der genannten Probleme involviert. 7,1% der Probleme beziehen sich allgemein auf „Kinder mit Migrationshintergrund“. „Muslime“ und „Russen“ liegen bei 5,1% und „Griechen“ bei 4,3%. Alle übrigen genannten Ethnien sind nur zu sehr geringen Anteilen in die angegebenen Probleme involviert.

Abb. 2.2.2.3.s: Prozentualer Anteil der in schulische soziale Probleme involvierten Ethnien



Anhand der **Tabelle 2.2.2.3.r** wird detailliert ersichtlich an welchen spezifischen Problembereichen die ethnischen Gruppen im Einzelnen beteiligt sind. Die türkischen Schülerinnen und Schüler sind am meisten in verbale Aggressionen (3,9%) und Schwierigkeiten, die auf problematische persönliche Eigenschaften (3,9%) zurückzuführen sind, verwickelt. Weitere Probleme, in die sie zu wesentlichen Anteilen involviert sind, sind: Sprachprobleme (3,1%), religiös bedingte praktische Probleme (2,7%), Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft (2,7%) und Autoritätsprobleme (2,4%). Bei den marokkanischen Schülerinnen und Schülern überwiegen religiös bedingte praktische Probleme (3,1%). Bei den Deutschen dagegen dominiert kein spezifischer Problembereich in signifikanter Weise, am häufigsten werden jedoch Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft berichtet (2,0%). Die Probleme, die „alle Ethnien“ zu den größten Anteilen betreffen, sind: Nicht näher spezifizierte Aggressionen (3,1%), verbale Aggressionen (2,4%) und Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft (2,4%). Für „Kinder mit Migrationshintergrund“ werden am

häufigsten Sprachprobleme (2,4%) und Probleme der sozialen Herkunft (2,4%) genannt.

Aufgrund der erzielten Resultate kann insgesamt festgehalten werden, dass Aggressionen einen signifikanten Problembereich darstellen. Besonders häufig wurden vor allem verbale Aggressionen im Zusammenhang mit türkischen Schülerinnen und Schülern festgestellt. Die einschlägigen Forschungsergebnisse zum Aggressionsverhalten türkischer Schülerinnen und Schüler sind in ihren Ergebnissen sehr ambivalent. Beispielsweise wurde einerseits im Rahmen einer Studie von Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann und Woitowitz (2000, S. 199-256) festgestellt, dass Lehrkräfte keine Aggressivitätsunterschiede zwischen den Nationengruppen wahrnehmen. Andererseits bezieht sich Müller (2000, S. 257-305) in seinen Forschungsergebnissen auf eine deutlich höhere Gewaltbereitschaft männlicher türkischer Jugendlicher, einer Tendenz, die auch in anderen Studien (vgl. Mansel & Hurrelmann 1993, S. 11-61) festgestellt wurde. In einer Differenzierung nach Schulformen stellt er dabei fest, dass diese Problematik besonders konzentriert an Hauptschulen auftritt. Weiter geht er im Zusammenhang von Gewalt mit ethnisch-kulturellem Hintergrund davon aus, dass sich Konflikteinstellungen und gewalttätiges Konfliktverhalten gegenseitig bedingen und verstärken. Der Arbeitsansatz, um Aggression und Gewalt an Schulen zu begegnen, muss daher im ersten Schritt bei den Konflikteinstellungen erfolgen.

Müller stellte ferner fest, dass bei Jugendlichen mit offensiver Gewaltausübung mit ethnisch-kulturellem Hintergrund eher wenig familiärer Halt und Unterstützung gegeben ist. Das soziale Netz der Familie biete in diesen Fällen keinen oder zu geringen emotionalen Rückhalt, was von den Jugendlichen mit Frustration und Gewalt kompensiert wird. Des Weiteren stellt die gruppale Organisation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen weiteren Einflussfaktor auf offensive Aggressionen und Gewalt dar. Die Untersuchungen von Müller zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Gewaltausübung involviert sind, in deutlich größerem Ausmaß Mitglieder einer Clique sind als Jugendliche ohne ethnisch-kulturelle Konflikterfahrung. Insgesamt konnte Müller jedoch feststellen, dass der Schwerpunkt bei offensiver Gewalt und Aggression eher bei dem Phänomen an sich als bei dem Faktor „ethnisch-kulturell“ liegt. Der größte Teil der befragten Jugendlichen, die in Gewalt mit ethnisch-kulturellem Hintergrund involviert

sind, hatte gleichzeitig einen gemischtethnischen Freundeskreis, was zeigt, dass das jeweils bestehende Konfliktphänomen stärker wirkt als der Faktor der kulturellen Herkunft der Konfliktpartner. Zusammenfassend sieht er den Ansatz zur Begegnung von ethnisch-kulturellen Konfliktpotentialen in Maßnahmen, die auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund abzielen.

Tabelle 2.2.2.3.r: In schulische soziale Probleme involvierte Ethnien

Problematisierung	Deutsche	Türken	Marokkaner	Russen	Polen	Griechen	Italiener	Serben	Kroaten	Albaner	Alle Ethnien	Kinder mit Migrationshintergrund	Muslime	Iraner	Afrikaner	Araber	Vietnamesen	Pakistane	Brasilianer	Kolumbianer	Insgesamt
Diskriminierung	(4) 1,6%	(4) 1,6%	(2) 0,8%	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(4) 1,6%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	(18) 7,1%
Verbale Aggression	(2) 0,8%	(10) 3,9%	(3) 1,2%	(1) 0,4%	-	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(6) 2,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	(31) 12,2%
Physische Aggression	(4) 1,6%	(5) 2,0%	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	(15) 5,9%
Nicht näher spezifizierte Aggression	-	(3) 1,2%	(3) 1,2%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	(1) 0,4%	(8) 3,1%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	(17) 6,7%
Sprachprobleme	(1) 0,4%	(8) 3,1%	(2) 0,8%	(4) 1,6%	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	(1) 0,4%	(6) 2,4%	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	(1) 0,4%	-	(26) 10,2%
Geschlechterproblematik	-	(3) 1,2%	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(9) 3,5%
Autoritätsprobleme	(2) 0,8%	(6) 2,4%	(4) 1,6%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	(3) 1,2%	-	-	-	-	-	(18) 7,1%
Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft	(5) 2,0%	(7) 2,7%	(4) 1,6%	(2)	-	(3) 1,2%	(1) 0,4%	(3) 1,2%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(6) 2,4%	(1) 0,4%	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	(1) 0,4%	(38) 14,9%
Probleme der sozialen Herkunft	-	(4) 1,6%	(2) 0,8%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(2) 0,8%	(6) 2,4%	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	-	-	-	(21) 8,2%
Problematische pers. Eigenschaften	-	(10) 3,9%	(1) 0,4%	-	-	(1)	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	-	(19) 7,5%
Interethnische Konflikte	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(4) 1,6%
Religiös bedingte praktische Probleme	(2) 0,8%	(7) 2,7%	(8) 3,1%	-	-	-	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	(6) 2,4%	-	-	-	-	-	-	-	(26) 10,2%
Ingroupbildung	-	(2) 0,8%	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	-	(5) 2,0%
Keine Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft	-	-	-	-	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	(1) 0,4%
Restkategorie	(1) 0,4%	(2) 0,8%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	(1) 0,4%	-	-	(2) 0,8%	-	-	-	-	-	-	-	-	(7) 2,7%
Insgesamt nach Ethnien	(21) 8,2%	(72) 28,2%	(34) 13,3%	(13) 5,1%	(6) 2,4%	(11) 4,3%	(7) 2,7%	(6) 2,4%	(7) 2,7%	(2) 0,8%	(27) 10,6%	(18) 7,1%	(13) 5,1%	(6) 2,4%	(5) 2,0%	(3) 1,2%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	255

Eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist es zu überprüfen, ob Zusammenhänge zwischen sozialen Problemen, Verhaltensweisen und bestimmten Ethnien in Abhängigkeit von spezifischen Kulturstandards bestehen. Die Ethnie, für die in dieser Hinsicht die signifikantesten Ergebnisse erzielt werden, sind die türkischen Schülerinnen und Schüler. Insgesamt werden für sie sowohl die meisten Angaben zu ethnisch bezogenen Verhaltensweisen (27,0%) als auch zu ethnisch bezogenen Problemen (28,2%) erzielt. Die am häufigsten genannten Verhaltensweisen für Türken betreffen mit deutlichem Abstand zu den Nennungsanteilen aller anderen Ethnien negative auf soziale Dimensionen (9,3%) bezogene Handlungsbereiche sowie negative auf schulische Dimensionen bezogene (4,0%). Für sie werden von den Probanden im interethnischen Vergleich auch deutlich mehr soziale Problemen genannt. Am häufigsten sind sie in verbale Aggressionen (3,9%) involviert und zeigen problematische persönliche Eigenschaften (3,9%). Weitere signifikante Probleme türkischer Schülerinnen und Schüler sind Sprachprobleme (3,1%), die schulische Leistungsbereitschaft (2,7%), religiös bedingte praktische Probleme (2,7%), Autoritätsprobleme (2,4%) und physische Aggressionen (2,0%). Bei den Angaben für die türkischen Schülerinnen und Schüler muss berücksichtigt werden, dass sie nach den Deutschen die in den Düsseldorfer Schulklassen am häufigsten vertretene Ethnie repräsentieren. 73,9% der Probanden gaben an türkische Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen zu haben, weshalb sie natürlich auch prozentual gesehen höhere Anteile erreichen als Ethnien, die seltener repräsentiert sind. Dennoch stechen die Ergebnisse der Türken bei dieser Studie in besonderer Weise hervor, da sie mit Abstand die meisten und höchsten Nennungsanteile in allen Bereichen erzielen. Nach den türkischen werden die meisten Angaben bezüglich spezifischen Verhaltensweisen und Problembereichen für marokkanische Schülerinnen und Schüler getroffen. 18,9% der Angaben zu ethnischen Verhaltensweisen und 13,3% der sozialen Probleme beziehen sich auf Marokkaner. Die Verhaltensweisen betreffen dabei zumeist negative soziale Dimensionen (4,6%), und die Probleme sind religiös bedingter praktischer Art (3,1%). Insgesamt betreffen 16,8% der genannten ethnischen Verhaltensweisen und 8,2% der sozialen Probleme die deutschen Schülerinnen und Schüler. Dabei überwiegen positive schulisch bezogene (3,7%) und negative soziale (3,1%) Verhaltensweisen. Bei den für Deutsche genannten Problemen fällt kein

spezifischer Bereich in besonderer Weise auf, am häufigsten werden jedoch Probleme bezüglich der schulischen Leistungsbereitschaft (2,0%) angegeben. Für die russischen Schülerinnen und Schüler wird ein Nennungsanteil von 9,0% bei den ethnischen bezogenen Verhaltensweisen erzielt und ein Anteil von 5,1% bei den sozialen Problemen. Die Verhaltensweisen sind zumeist positiv auf schulische Dimensionen bezogen (3,4%) und bei den Problemen existieren keine markanten Schwerpunkte.

Die Diskussion muss sich an dieser Stelle auf diese vier ethnischen Gruppen beschränken, da nur in diesen Fällen quantitativ ausreichende bzw. signifikante Angaben erzielt worden sind. Insgesamt lässt sich resümieren, dass die türkischen Schülerinnen und Schüler die größten Anteile bei den negativen ethnisch bezogenen Verhaltensweisen zeigen und in die meisten sozialen Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft involviert sind. Gemeinsam mit den marokkanischen Schülerinnen und Schülern werden sie im Zusammenhang mit religiös bedingten praktischen Problemen genannt. Deutsche und russische Schülerinnen und Schüler fallen dagegen positiver auf und zeigen höhere Nennungsanteile hinsichtlich positiv bezogener schulischer Verhaltensweisen und keine signifikanten Problemschwerpunkte.

Betrachtet man die in **Tabelle 2.2.2.3.t** dargestellten Ergebnisse der Auswertung der gruppalen Organisation der in schulische soziale Probleme involvierten Ethnien, so fällt auf, dass mit 69,2% die deutliche Mehrheit der genannten Probleme Einzelpersonen betreffen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in gruppale Probleme involviert sind, liegt dagegen lediglich bei 30,8%.

Die höchsten Anteile erzielen in beiden Kategorien die türkischen Schülerinnen und Schüler, was zu erwarten war, da sie insgesamt die meistgenannte Ethnie im Zusammenhang mit schulischen sozialen Problemen ausmachen. Die Mehrheit der Türken sind dabei zu 21,6% als Einzelpersonen und zu 12,5% als Gruppe involviert. Die deutschen Schülerinnen und Schüler sind zu 6,3% als Einzelpersonen und dagegen nur zu 1,4% als Gruppe in soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft verwickelt. Bei den Marokkanern verhalten sich die Anteile zwischen den als Einzelpersonen mit 8,2% und den als Gruppe mit 6,3% involvierten Schülerinnen und Schülern ausgeglichener zueinander. Bei den russischen

Schülerinnen und Schülern überwiegt als einziger Ethnie der Anteil der als Gruppe betroffenen Schüler mit 3,4% den Anteil der Einzelpersonen mit 2,9%.

Für Probleme, die „alle Ethnien“ betreffen, sind mit 4,8% ebenfalls zum überwiegenden Teil Einzelpersonen gemeint. Weitere Ethnien, die im innerethnischen Vergleich überwiegend als Einzelpersonen in soziale Probleme involviert sind, sind Griechen mit 4,3%, Muslime mit 3,8%, Kinder mit Migrationshintergrund allgemein mit 3,8%, Kroaten mit 2,9% und Afrikaner mit 2,4%.

Die übrigen Nennungen, die in Tabelle 2.2.2.3.t dargestellt sind, machen insgesamt nur äußerst geringe Nennungsanteile aus, so dass sie keine signifikante Aussagekraft beinhalten.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass sämtliche Ethnien eher als Einzelpersonen als als geschlossene ethnische Gruppe in schulische soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft verwickelt sind. Den größten Anteil der in gruppaler Form involvierten Schülerinnen und Schüler stellen die türkischen Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 2.2.2.3.t: Die gruppale Organisation der in schulische soziale Probleme involvierten Ethnien

Ethnie	Anteil der als Einzelpersonen involvierten Schülerinnen und Schüler	Anteil der als Gruppe involvierten Schülerinnen und Schüler	Insgesamt nach Ethnie
Deutsche	(13) 6,3%	(3) 1,4%	(16) 7,7%
Türken	(45) 21,6%	(26) 12,5%	(71) 34,1%
Marokkaner	(17) 8,2%	(13) 6,3%	(30) 14,4%
Russen	(6) 2,9%	(7) 3,4%	(13) 6,3%
Polen	(3) 1,4%	(2) 1,0%	(5) 2,4%
Griechen	(9) 4,3%	(2) 1,0%	(11) 5,3%
Italiener	(4) 1,9%	(1) 0,5%	(5) 2,4%
Serben	(2) 1,0%	(2) 1,0%	(4) 1,9%
Kroaten	(6) 2,9%	(1) 0,5%	(7) 3,4%
Albaner	(1) 0,5%	(1) 0,5%	(2) 1,0%
Alle Ethnien	(10) 4,8%	(1) 0,5%	(11) 5,3%
Kinder mit Migrationshintergrund	(8) 3,8%	(2) 1,0%	(10) 4,8%
Muslime	(8) 3,8%	(2) 1,0%	(10) 4,8%
Araber	(2) 1,0%	-	(2) 1,0%
Afrikaner	(5) 2,4%	-	(5) 2,4%
Iraner	(3) 1,4%	-	(3) 1,4%
Pakistaner	-	(1) 0,5%	(1) 0,5%
Kolumbianer	(1) 0,5%	-	(1) 0,5%
Vietnamesen	(1) 0,5%	-	(1) 0,5%
Insgesamt nach gruppaler Organisation	(144) 69,2%	(64) 30,8%	208

Die **Tabelle 2.2.2.3.u** zeigt die gruppale Organisation der involvierten Ethnien nach spezifischen Problembereichen. Wie bereits festgestellt, wird auch hierbei deutlich, dass in sämtlichen Problembereichen deutlich mehr Einzelpersonen als ethnische Gruppen involviert sind. Am signifikantesten ist das Ergebnis bei den Problemen in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft. Der Anteil der betroffenen Einzelpersonen beträgt 12,0% und der Anteil der involvierten Gruppen beträgt lediglich 2,9%. Auch verbale Aggressionen (8,2%), problematische persönliche Eigenschaften (7,2%), Autoritätsprobleme (7,7%) und religiös bedingte praktische Probleme (6,7%) scheinen eher individuellere Probleme als gruppale zu sein, da hierbei die Nennungsanteile involvierter Einzelpersonen deutlich überwiegen. Interethnische Konflikte und Ingroupbildung sind dagegen tendenziell eher gruppenspezifische Probleme. Für diese beiden Problembereiche wurden zwar hinsichtlich der gruppalen Organisation kaum Nennungen erzielt, es sind jedoch die einzigen Probleme, bei denen der gruppale Anteil dem Anteil involvierter Einzelpersonen prozentual überwiegt. Diskriminierungen sind gleichermaßen ein gruppaes Problem (3,4%), sowie sie zu gleichen prozentualen Anteilen auch Einzelpersonen betreffen. Auch bei physischen Aggressionen verhalten sich die Nennungsanteile für involvierte Einzelpersonen (3,8%) ausgeglichen zu denen involvierter Gruppen (3,4%).

Ein signifikantes Ergebnis wird im Bereich der Sprachprobleme erzielt. 5,8% der genannten Sprachprobleme betreffen Einzelpersonen und bei 4,8% der Nennungen zeigen sie sich als gruppaes Problem. Diese geringe Differenz ist in sofern erstaunlich, als das Sprachprobleme erwartungsgemäß eher die Defizite einzelner Schülerinnen und Schüler betreffen, als dass sie als gesamtgruppaes Phänomen wahrgenommen werden. Die Auswirkungen der Defizite einzelner scheinen sich gemäß diesen Ergebnissen aber auf ganze Sozialgruppen auszuwirken. Zu den Angaben innerhalb des Problembereichs „Sprachprobleme“ zählen jedoch nicht nur Angaben zu defizitären Sprachkenntnissen, sondern auch „Unterhaltungen in der Muttersprache“, die natürlich Effekte auf die gesamte Sozialgemeinschaft haben. Insgesamt lässt sich sagen, dass deutlich mehr Einzelpersonen als Gruppen in die spezifischen Problembereiche involviert sind. Die signifikantesten Probleme, die eher Individualpersonen als Gruppen betreffen, sind Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft, Autoritätsprobleme und problematische persönliche

Eigenschaften. Der Bereich gruppal bestimmter Probleme wird dominiert von Sprachproblemen und steht somit in größerem Einflusszusammenhang auf die gesamte Lern- und Sozialgemeinschaft.

Tabelle 2.2.2.3.u: Die grupmale Organisation der in schulische soziale Probleme involvierten Ethnien

Problematik	Nennungsanteil involvierter Einzelpersonen	Nennungsanteil involvierter Gruppen
Diskriminierung	(7) 3,4%	(7) 3,4%
Verbale Aggression	(17) 8,2%	(7) 3,4%
Physische Aggression	(8) 3,8%	(7) 3,4%
Nicht näher spezifizierte Aggression	(7) 3,4%	(1) 0,5%
Sprachprobleme	(12) 5,8%	(10) 4,8%
Geschlechterproblematik	(4) 1,9%	(3) 1,4%
Autoritätsprobleme	(16) 7,7%	(3) 1,4%
Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft	(25) 12,0%	(6) 2,9%
Probleme der sozialen Herkunft	(8) 3,8%	(1) 0,5%
Problematische persönliche Eigenschaften	(15) 7,2%	(4) 1,9%
Interethnische Konflikte	(1) 0,5%	(4) 1,9%
Religiös bedingte praktische Probleme	(14) 6,7%	(5) 2,4%
Ingroupbildung	(1) 0,5%	(4) 1,9%
ohne Nennung eines spezifischen Problems	(5) 2,4%	-
Restkategorie	(4) 1,9%	(2) 1,0%
Insgesamt nach gruppaler Organisation	(144) 69,2%	(64) 30,8%

Die Einzelaufschlüsselung der spezifischen Problembereiche nach der gruppalen Organisation einzelner Ethnien ist aufgrund der geringen Nennungseteiligung nicht sinnvoll, da die Nennungsanteile insgesamt zu gering sind, um als aussagekräftig bewertet werden zu können. Lediglich bei den türkischen Schülerinnen und Schülern sind die Nennungsanteile ausreichend, um eine aussagekräftige Darstellung zu ermöglichen. Im Folgenden sollen daher lediglich die Angaben für türkische, Schülerinnen und Schüler dargestellt werden, da hier ausreichend Angaben vorhanden sind, um von gruppalen oder einzelpersonenbezogenen Schwerpunkten sprechen zu können. Wie anhand der Darstellung in **Tabelle 2.2.2.3.v** erkennbar ist, werden die meisten Nennungen zu problematischen persönlichen Eigenschaften

getroffen, die die türkischen Schülerinnen und Schüler als Einzelpersonen (3,4%) betreffen. Auch bei verbalen Aggressionen (2,9%), Autoritätsproblemen (2,4%), religiös bedingten praktischen Problemen (2,4%) und Problemen in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft (2,4%) sind die Türken vorwiegend als Einzelpersonen involviert. Der Problembereich, in welchem der Anteil gruppal involvierter türkischer Schülerinnen und Schüler am höchsten ist, besteht bei den Sprachproblemen (1,9%).

Tabelle 2.2.2.3.v: Die gruppen Organisation türkischer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich schulischer sozialer Probleme

Problematisierung	Türken	
	als Einzelpersonen involviert	als Gruppe involviert
Diskriminierung	(2) 1,0%	(3) 1,4%
Verbale Aggression	(6) 2,9%	(3) 1,4%
Physische Aggression	(3) 1,4%	(3) 1,4%
Nicht näher spezifizierte Aggression	(3) 1,4%	-
Sprachprobleme	(4) 1,9%	(4) 1,9%
Geschlechterproblematik	(1) 0,5%	(1) 0,5%
Autoritätsprobleme	(5) 2,4%	(1) 0,5%
Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft	(5) 2,4%	(1) 0,5%
Probleme der sozialen Herkunft	(2) 1,0%	(1) 0,5%
Problematische persönliche Eigenschaften	(7) 3,4%	(3) 1,4%
Interethnische Konflikte	-	(1) 0,5%
Religiös bedingte praktische Probleme	(5) 2,4%	(1) 0,5%
Ingroupbildung	-	(2) 1,0%
ohne Nennung eines spezifischen Problems	(2) 1,0%	-
Restkategorie	-	(2) 1,0%
Insgesamt nach Schulformen	(45) 21,6%	(26) 12,5%

Die Bearbeitung der schulischen Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft

Nachdem die signifikantesten Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft ermittelt worden sind, liegt die Frage nahe wie diese spezifischen Probleme in der pädagogischen Praxis gehandhabt werden. Die Probanden wurden daher in einer offenen Fragestellung danach befragt, wie sie diese Problematiken bearbeiten. Wie bereits bei den Verhaltensweisen und den Problemen wurden die gesammelten Antworten gemäß mehrerer Kategorien systematisiert, um eine Auswertungsbasis zu schaffen. Innerhalb der Tabelle 3 des Anhangs werden alle Bearbeitungspraxen der ermittelten Problematiken in unverändertem Wortlaut zuordnungsgemäß nach folgenden Kategorien aufgeschlüsselt: „Elternarbeit“, „Hinzuziehen von Experten“, „Gespräche bzw. Kommunikationsarbeit“, „spezielle Förderangebote“, „Sanktionen bzw. Grenzen setzen“, „Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen“, „präventive Maßnahmen“ und „Problem bestehen lassen“. Des Weiteren besteht eine Kategorie für Handhabungspraxen, die ohne spezifischen Problembezug genannt wurden, sowie eine Restkategorie. Die Aufschlüsselungstabelle 4 des Anhangs zeigt den konkreten Zusammenhang bei der Nennung von Problemen mit der entsprechenden Handhabungspraxis.

Wie in **Tabelle 2.2.2.3.w** dargestellt, ist die bei weitem am häufigsten genannte Handhabungspraxis Gespräch- bzw. Kommunikationsarbeit, die von den Probanden bei 39,7% aller Probleme eingesetzt wird. Danach werden didaktische Methoden zu 13,9% und Elternarbeit zu 13,1% genannt. Auch Sanktionen bzw. Grenzen setzen wird bei noch bei 11,8% der Probleme zum Einsatz gebracht. Am seltensten wurden Verstärkungen erwünschter Verhaltensweisen genannt, was nur bei 2,5% der genannten Probleme relevant ist. In 3,4% aller Fälle werden die sozialen Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft gar nicht bearbeitet sondern bleiben bestehen, ohne dass spezifische Maßnahmen ergriffen werden. Präventive Maßnahmen (3,8%), Hinzuziehen von Experten (3,4%) und spezielle Förderangebote (5,5%) erhalten überraschenderweise nur geringe Nennungsanteile und bleiben als viel versprechende Handlungsmöglichkeiten hinter ihrem Potential zurück.

Die Aufschlüsselung der Handhabungspraxen in ihrer konkreten Zuschreibung der Probleme ergibt, dass spezifischer Handlungseinsatz zu 15,2% am häufigsten bei

Problemen bezüglich schulischer Leistungsbereitschaft besteht, die zumeist mit Gesprächen und Kommunikationsarbeit (6,3%) bearbeitet werden. Auch bei verbalen Aggressionen werden zu 14,3% konkrete Handhabungspraxen genannt, und hier werden ebenfalls am häufigsten Gespräche und Kommunikationsarbeit eingesetzt (6,7%). Für religiös bedingte praktische Probleme wird ein Anteil von 10,1% konkreter Bearbeitungswege genannt, und für Sprachprobleme macht dieser Anteil 9,7% aus. Die geringsten Nennungsanteile werden bei interethnischen Konflikten (1,3%) und Ingroupbildung (1,7%) erzielt. Da jedoch diese beiden Problembereiche insgesamt nur unterdurchschnittlich geringe Nennungsanteile erhalten, stehen die geringen Nennungen passender Handhabungspraxen dazu im Verhältnis.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass Gespräche und Kommunikationsarbeit mit Abstand die häufigsten Herangehensweisen der Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit sozialen Problemen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft sind. Damit werden überwiegend Probleme schulischer Leistungsbereitschaft und verbale Aggressionen bearbeitet. Grundsätzlich ist es positiv zu bewerten, dass Kommunikation einen so hohen Stellenwert in der Begegnung sozialer Problemen darstellt. Es ist in der Umsetzung ein unkompliziertes Mittel, was sich unmittelbar und zumeist ohne erheblicheren Aufwand umsetzen lässt. Dagegen erscheinen präventive Maßnahmen, die Hilfe von Experten und spezifische Förderangebote als Lösungswege unattraktiver zu sein. Möglicherweise erscheint es abschreckend, weil bei diesen Herangehensweisen Probleme offen als solche benannt werden müssen, und es notwendig wird aufwendigere Schritte einzuleiten.

Tabelle 2.2.2.3.w: Die Bearbeitungspraxen der ermittelten Problematiken

Problematik	Bearbeitungspraxen										Insgesamt nach Problem
	Elternarbeit	Hinzuziehen von Experten	Gespräche, Kommunikationsarbeit	Didaktische Methoden	spezielle Förderangebote	Sanktionen, Grenzen setzen	Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen	präventive Maßnahmen	Problem bestehen lassen	Rest	
Diskriminierung	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(8) 3,4%	(3) 1,3%	(1) 0,4%	(4) 1,7%	-	-	-	-	(18) 7,6%
Verbale Aggression	(6) 2,5%	-	(16) 6,7%	(4) 1,7%	(1) 0,4%	(4) 1,7%	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(34) 14,3%
Physische Aggression	(4) 1,7%	-	(6) 2,5%	(2) 0,8%	-	(3) 1,3%	-	-	-	-	(15) 6,3%
Nicht näher spezifizierte Aggression	(3) 1,3%	(2) 0,8%	(10) 4,2%	(2) 0,8%	-	(2) 0,8%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	-	(21) 8,9%
Sprachprobleme	(2) 0,8%	(1) 0,4%	(5) 2,1%	(7) 3,0%	(7) 3,0%	(1) 0,4%	-	-	-	-	(23) 9,7%
Geschlechterproblematik	-	-	(3) 1,3%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	(6) 2,5%
Autoritätsprobleme	(2) 0,8%	-	(5) 2,1%	-	-	(5) 2,1%	(3) 1,3%	-	(3) 1,3%	(2) 0,8%	(20) 8,4%
Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft	(4) 1,7%	-	(15) 6,3%	(5) 2,1%	(4) 1,7%	(5) 2,1%	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(36) 15,2%
Probleme der sozialen Herkunft	(4) 1,7%	-	(3) 1,3%	(1) 0,4%	-	-	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	(10) 4,2%
Problematische persönliche Eigenschaften	(1) 0,4%	-	(6) 2,5%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(2) 0,8%	(1) 0,4%	(14) 5,9%
Interethnische Konflikte	-	-	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	-	-	-	-	-	(3) 1,3%
Religiös bedingte praktische Probleme	(4) 1,7%	(3) 1,3%	(10) 4,2%	(3) 1,3%	-	-	-	(3) 1,3%	-	(1) 0,4%	(24) 10,1%
Ingrouppbildung	-	-	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	-	-	(1) 0,4%	-	-	(4) 1,7%
ohne Nennung eines spezifischen Problems	-	(1) 0,4%	(1) 0,4%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	-	-	(4) 1,7%
Restkategorie	-	-	(2) 0,8%	(1) 0,4%	-	(1) 0,4%	-	-	-	(1) 0,4%	(5) 2,1%
Insgesamt nach Bearbeitungspraxis	(31) 13,1%	(8) 3,4%	(94) 39,7%	(33) 13,9%	(13) 5,5%	(28) 11,8%	(6) 2,5%	(9) 3,8%	(8) 3,4%	(7) 3,0%	237

Die in **Tabelle 2.2.2.3.x** dargestellten Bearbeitungspraxen für soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft ergeben in einer Aufschlüsselung hinsichtlich der darauf bezogenen Ethnien, dass sich mit 26,7% die meisten Herangehensweisen auf die türkischen Schülerinnen und Schüler beziehen. Zu 11,1% erfolgt davon der größte Anteil in Form von Gesprächs- und Kommunikationsarbeit. Nach den Türken machen die Bearbeitungspraxen sozialer Probleme, die sich auf „alle Ethnien“ beziehen, mit 14,1% den nächst größten Anteil aus. Auch hier dominieren zu 5,4% Gespräche- und Kommunikationsarbeit. 12,9% der angegebenen Bearbeitungspraxen sozialer Probleme beziehen sich auf marokkanische Schülerinnen und Schüler. Bei ihnen stellen mit 4,9% ebenfalls Gespräche- und Kommunikationsarbeit die häufigste zur Anwendung gebrachte Methode dar. Auf die deutschen Schülerinnen und Schüler beziehen sich 8,7% der Herangehensweisen, wobei zu 3,1% zumeist Gespräche- und Kommunikationsarbeit angewendet werden.

Im Bereich der Elternarbeit beziehen sich zu 3,6% die meisten Angaben auf türkische Schülerinnen und Schüler, ebenso wie bei didaktischen Methoden zu 3,1% und bei Sanktionen zu 2,8%.

Die Tatsache, dass sich die meisten angegebenen Bearbeitungspraxen auf türkische Schülerinnen und Schüler beziehen, ordnet sich in das Gesamtergebnis für die türkische Schülerschaft bezüglich schulischer sozialer Probleme ein. Sie sind neben den Deutschen die am häufigsten vertretene Ethnie an den befragten Düsseldorfer Schulen und werden am häufigsten im Zusammenhang mit sozialen Problemen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft genannt. Daher scheint das Ergebnis, dass sich auch die meisten Herangehensweisen auf türkische Schülerinnen und Schüler beziehen, nur folgerichtig zu sein. Unabhängig von der spezifisch involvierten Ethnie ist Gespräch und Kommunikationsarbeit das am häufigsten eingesetzte Mittel zur Bearbeitung sozialer Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft.

Tabelle 2.2.2.3.x: Die Bearbeitungspraxen der ermittelten Problematiken nach Ethnien

Ethnie	Bearbeitungspraxen										Insgesamt nach Problem
	Elternarbeit	Hinzuziehen von Experten	Gespräche, Kommunikationsarbeit	Didaktische Methoden	spezielle Förderangebote	Sanktionen, Grenzen setzen	Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen	präventive Maßnahmen	Problem bestehen lassen	Rest	
Deutsche	(6) 1,5%	(2) 0,5%	(12) 3,1%	(5) 1,3%	(1) 0,3%	(6) 1,5%	-	(2) 0,5%	-	-	(34) 8,7%
Türken	(14) 3,6%	(4) 1,0%	(43) 11,1%	(12) 3,1%	(4) 1,0%	(11) 2,8%	(3) 0,8%	(5) 1,3%	(5) 1,3%	(3) 0,8%	(104) 26,7%
Marokkaner	(6) 1,5%	(2) 0,5%	(19) 4,9%	(5) 1,3%	(4) 1,0%	(6) 1,5%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	(3) 0,8%	(3) 0,8%	(50) 12,9%
Russen	(3) 0,8%	(1) 0,3%	(3) 0,8%	(5) 1,3%	(2) 0,5%	(3) 0,8%	-	-	-	(1) 0,3%	(18) 4,6%
Polen	(2) 0,5%	-	(5) 1,3%	(3) 0,8%	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	-	-	(13) 3,3%
Griechen	(4) 1,0%	-	(8) 2,1%	(2) 0,5%	-	(4) 1,0%	-	(2) 0,5%	-	-	(20) 5,1%
Italiener	-	(1) 0,3%	(4) 1,0%	(1) 0,3%	-	-	-	(1) 0,3%	(2) 0,5%	(2) 0,5%	(11) 2,8%
Serben	(2) 0,5%	-	(3) 0,8%	-	-	(3) 0,8%	-	-	-	-	(8) 2,1%
Kroaten	-	(1) 0,3%	(5) 1,3%	(4) 1,0%	-	-	-	-	-	-	(10) 2,6%
Albaner	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	-	-	-	-	(4) 1,0%
Iraner	(2) 0,5%	-	(3) 0,8%	(3) 0,8%	(2) 0,5%	-	-	-	(1) 0,3%	-	(11) 2,8%
Afrikaner	(3) 0,8%	-	(3) 0,8%	-	-	(1) 0,3%	(2) 0,5%	-	-	-	(9) 2,3%
Araber	-	-	(2) 0,5%	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	(1) 0,3%	-	-	-	(5) 1,3%
Muslimen	(4) 1,0%	(1) 0,3%	(8) 2,1%	(2) 0,5%	-	(2) 0,5%	-	(1) 0,3%	-	-	(18) 4,6%
Brasilianer	-	-	-	-	(1) 0,3%	-	-	-	-	-	(1) 0,3%
Vietnamesen	-	-	(1) 0,3%	-	-	-	-	-	-	-	(1) 0,3%
Kinder mit Migrationshintergrund	(2) 0,5%	-	(6) 1,5%	(5) 1,3%	(2) 0,5%	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	-	-	(17) 4,4%
Alle Ethnien	(8) 2,1%	(5) 1,3%	(21) 5,4%	(9) 2,3%	(4) 1,0%	(6) 1,5%	-	(1) 0,3%	-	(1) 0,3%	(55) 14,1%
Insgesamt	(57) 14,7%	(17) 4,4%	(147) 37,8%	(58) 14,9%	(21) 5,4%	(46) 11,8%	(7) 1,8%	(15) 3,9%	(11) 2,8%	(10) 2,6%	389

Die Wirksamkeit gemeinschaftlicher Ziele zur Verbesserung des Sozialklimas

Wie bereits erläutert, wurden die Probanden nach ihrer Einschätzung der Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen zur Verbesserung des schulischen Sozialklimas befragt. Die Theorie des realistischen Gruppenkonflikts sowie Theorie der sozialen Identität halten hierzu Aussagen bereit, die einen Zusammenhang zwischen der Verbesserung des innergruppalen Sozialklimas und der gemeinsamen Visualisierung geteilter Ziele belegen. In der Fragebogenerhebung sollte herausgearbeitet werden, ob sich dieser Zusammenhang bezüglich der Wirksamkeit gemeinschaftlicher Ziele für eine schulische Lern- und Sozialgemeinschaft auch in der schulischen Praxis bestätigt findet. Die Probanden konnten daher die Wirksamkeit qualitativ anhand einer Skala bewerten, wobei „1=unwirksam“ und „5=sehr wirksam“ bedeutet. Wie aus den in der **Tabelle 2.2.2.3.y** dargestellten Ergebnissen hervorgeht, wurde die Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen zur Verbesserung des Sozialklimas mit einem durchschnittlichen Gesamtergebnis von 4,2 von den Lehrerinnen und Lehrern überdurchschnittlich hoch eingeschätzt. Auch in der Einzelaufschlüsselung der durchschnittlichen Ergebnisse nach Schulformen ergibt sich keine starke Abweichung. Der geringste Wert beträgt bei den Gesamtschulen 3,9 und der höchste Wert bei den Hauptschulen 4,5.

Bei der Frage nach der Häufigkeit der eigenen Erprobung, konnten die Probanden die Bewertung wieder anhand einer Skala vornehmen, wobei „1=nie“ und „5=sehr häufig“ bedeutet. Der Durchschnittswert der Gesamtergebnisse lag hierbei bei 3,1, was insgesamt einer „mittleren“ Einsatzhäufigkeit der Methode entspricht. Auch hierbei ergibt sich keine starke Abweichung der Einzelaufschlüsselung nach Schulformen vom durchschnittlichen Gesamtergebnis. Der niedrigste Wert wird bei den Hauptschulen mit 2,9 und der höchste bei den Gesamtschulen mit 3,3 erzielt.

Für die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wirksamkeit und der eigenen praktischen Erfahrung mit dieser Methode ergibt sich mit diesen Werten ein überraschendes Ergebnis. Aufgrund einer überdurchschnittlich hohen Gesamteinschätzung der Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen zur Verbesserung des Sozialklimas würde die theoretische Annahme über die Effektivität der Methode bestätigt. Wie bereits Sherif et al (1988) in einer Reihe von Untersuchungen in amerikanischen Jungenferienlagern belegt und in der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts formuliert haben, wird die Dynamik zwischen verschiedenen Gruppen von ihren Interessen beeinflusst. Stehen verschiedene

Interessen in Konflikt zueinander, befinden sich auch die beteiligten Gruppen in einer Situation gegenseitiger negativer Wechselwirkung, und das Verhältnis wird von Wettbewerb und feindseliger Einstellung bestimmt. Durch das Schaffen eines gemeinsamen Ziels verändert sich das intergruppal Verhalten, da nun eine gegenseitige positive Abhängigkeit entsteht. Die Gruppenmitglieder agieren nun zweckorientiert in Bezug auf das Erreichen des übergeordneten gemeinsamen Ziels, und durch das wechselseitig kooperative und freundliche Verhalten geht eine Verbesserung des Sozialklimas einher. Das Ergebnis der Befragung zeigt, dass die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls eine Verbesserung des Sozialklimas durch die Schaffung gemeinsamer Ziele feststellen können. Die Befragungsergebnisse zeigen jedoch keine vollständige Übereinstimmung von der Einsatzhäufigkeit der Methode und der Einschätzung ihrer Wirksamkeit durch die Probanden. Es wurde angenommen, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die diese Methode für besonders wirksam halten, diese auch häufig zur Anwendung bringen. Da die Ergebnisse bei der Einschätzung der Wirksamkeit aber mit 4,2 einen überdurchschnittlich hohen Wert und bei der Einsatzhäufigkeit mit 3,1 nur einen mittleren Wert erlangen, liegt eine durchschnittliche Diskrepanz von 1,1 zwischen den beiden Faktoren vor. Die Methode wird also im Gesamtdurchschnitt von den Probanden für relativ „wirksam“ eingeschätzt, jedoch nur in einer „mittleren Häufigkeit“ zur Anwendung gebracht. Die durchschnittliche Abweichung zwischen der Einschätzung der Wirksamkeit und der Häufigkeit der eigenen Erprobung liegt schulformunabhängig bei 1,1. Die Diskrepanz ist bei den Hauptschulen mit einer durchschnittlichen Abweichung von 1,6 am höchsten und bei den Gesamtschulen mit 0,6 am niedrigsten. Bei den Hauptschulen wird die Methode also durchschnittlich im Schulformvergleich für „am wirksamsten“ bewertet, aber gleichzeitig „am seltensten“ zur Anwendung gebracht. Bei den Gesamtschulen dagegen liegen die Durchschnittswerte von der „Einschätzung der Wirksamkeit“ und der „Häufigkeit der Anwendung“ am dichtesten zusammen, so dass sich hier nur eine Diskrepanz von 0,6 ergibt.

Eine mögliche Erklärung für die hohe Diskrepanz der Werte beider Variablen an den Hauptschulen könnte sein, dass die Methode mutmaßlich in ihrer Wirksamkeit überschätzt wird, da sie noch nicht so häufig angewendet wurde.

Zieht man das Durchschnittsalter und die Jahre mit schulischer Berufserfahrung der teilnehmenden Probanden als weitere Variable in der Auswertung hinzu, stellt sich heraus, dass bei den Hauptschulen das Durchschnittsalter mit 52,1 Jahren und die Anzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung mit 20,6 im Schulformvergleich ebenfalls am höchsten sind. Aus diesen Ergebnissen geht im Vergleich der Hauptschullehrkräfte in Bezug auf ihr Durchschnittsalter, die Anzahl der Jahre ihrer schulischen Berufserfahrung, ihrer Einschätzung der Wirksamkeit der Methode und ihrer Einsatzhäufigkeit hervor, dass sie somit eine Methode, obwohl sie sie für „wirksam“ halten, in der praktischen Umsetzung deutlich seltener zum Einsatz bringen. Ein möglicher Erklärungsansatz dieser Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Wirksamkeit von gemeinsamen Zielen zur Verbesserung des Sozialklimas und der Einsatzbereitschaft im eigenen Unterricht, könnte bei den Probanden der Hauptschulen sein, dass Lehrerinnen und Lehrer mit höherem Durchschnittsalter und längerer Berufserfahrung dem Einsatz neuer oder ihnen unbekannter Unterrichtsmethoden möglicherweise eine „geringere“ Aufgeschlossenheit zeigen als „jüngere“ Lehrkräfte, und sie somit eine Methode, die sie für potentiell sehr wirksam erachten, dennoch seltener anwenden. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer soziale Aktionen mit dem Hintergrund einer gemeinsamen Zielsetzung als überdurchschnittlich wirksam für eine Verbesserung des Sozialklimas einschätzen. Die Häufigkeit des eigenen Einsatzes dieser Methode fällt jedoch hinter der Einschätzung der Wirksamkeit zurück, die Einsatzhäufigkeit wird also nicht genauso stark bewertet wie die Wirksamkeit der Methode.

Tabelle 2.2.2.3.y: Die Einschätzung der Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen zur Verbesserung des Sozialklimas in Bezug zur Anzahl der Jahre mit schulischer Berufserfahrung und Häufigkeit der eigenen Erprobung

	Durchschnitts- alter der Lehrerinnen und Lehrer	Durchschnitts- anzahl der Jahre mit schulischer Berufs- erfahrung	Durchschnittliche Einschätzung der Wirksamkeit von gemeinschaftlichen Zielen zur Verbesserung des Sozialklimas (1=unwirksam; 5=sehr wirksam)	Durchschnittliche Häufigkeit der eigenen Erprobung (1=nie; 5=sehr häufig)	Durchschnittliche Abweichung zwischen der Einschätzung der Wirksamkeit und der Häufigkeit der eigenen Erprobung
Grundschule	42,0	16,3	4,1	3,2	0,9
Hauptschule	52,1	20,6	4,5	2,9	1,6
Realschule	45,5	15,9	4,3	3,0	1,3
Gesamtschule	50,1	20,2	3,9	3,3	0,6
Gymnasium	44,3	15,4	4,3	3,0	1,3
Sonderschule	40,3	12,6	4,1	3,0	1,1
Insgesamt	44,4	16,0	4,2	3,1	1,1

Des Weiteren wurden die Probanden konkret befragt, welche gemeinschaftsförderlichen Mittel sie zur Verbesserung des Sozialklimas einsetzen haben, und ob dabei spezifische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen bestehen. Insgesamt haben 104 Personen der Probanden konkrete Mittel genannt, die sie anwenden, um das soziale Klima innerhalb der Klassengemeinschaft zu verbessern. Bei 121 insgesamt befragten Personen macht das einen Anteil von 86,0% aus. Die Probanden haben dabei zum Teil mehrere Mittel und Methoden angegeben. Bei dieser Fragestellung war außer dem Beispiel „Aufführung“ keine Antwortmöglichkeit vorgegeben, so dass die Probanden die Antworten selbst formulieren mussten. Die Antworten wurden gemäß folgender Kategorien systematisiert: Aufführungen/Ausstellungen, Ausflüge/Fahrten, praktische Gemeinschaftsarbeiten/Projekte, Gemeinschaftssport, Feste, Wettbewerbe/ Wettkämpfe, Diskussionen/Gespräche, Rollenspiele/Kooperationsspiele, gemeinsames Essen, Vereinbarungen unterschreiben/Patenschaften. Die **Tabelle 2.2.2.3.z.a** zeigt, dass 28,9% der Nennungen, die Methoden zur Verbesserung des

Sozialklimas beschreiben, „praktische Gemeinschaftsarbeiten bzw. gruppenorientierte Projekte“ ausmachen. 21,6% der eingesetzten Mittel nutzen „Aufführungen bzw. Ausstellungen“ zur Stärkung der Gemeinschaftsidentität. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass „Aufführungen“ bereits als Beispiel innerhalb der Fragestellung angegeben war und somit vermutlich tendenziell öfter aufgezählt wurde. „Ausflüge bzw. Fahrten“ zur Verbesserung des Sozialklimas machen einen Nennungsanteil von 17,0% aus. „Feste“ erzielen 10,3% der Nennungen und „Gemeinschaftssport“ 9,3%. Ein konkreter Wettbewerbscharakter wird 4,1% der genannten Methoden zugeschrieben. 2,6% der Nennungen werden für „Gespräche und Diskussionen“ und 2,1% für „Rollen- bzw. Kooperationsspiele“ getroffen. „Gemeinsame Essen“ erzielen einen Nennungsanteil von 2,6%. Nur 1,0% der angewandten Methoden sind „unterschiedene Verträge“ oder „initiierte Patenschaften“.

Der mit insgesamt 86,0% ausgesprochen hohe Anteil an Personen, die konkrete Methoden zur Realisierung gemeinsamer Ziele einsetzen, zeigt dass diese Mittel erfolgreich zu einer Verbesserung des Sozialklimas bei multikulturellen Schülergruppen beitragen. Dafür werden bevorzugt praktische Gemeinschaftsarbeiten oder Projektarbeit genutzt, um durch eine gemeinsame innergruppale Zielsetzung die Salienz der ethnischen Zugehörigkeit zu mindern und die Identifikation als Gesamtgruppe zu stärken. Insgesamt fällt auf, wie wenig gezielt daran gearbeitet wird, beispielsweise durch gezielte Kommunikation. Sämtliche eingesetzten Mittel sind indirekte Maßnahmen, was auch der insgesamt festgestellten Tendenz entspricht, wenig mit Sanktionen in diese Richtung zu arbeiten.

Tabelle 2.2.2.3.a: Die eingesetzten gemeinschaftsförderlichen Mittel zur Verbesserung des Sozialklimas

Eingesetzte Mittel	Nennungshäufigkeit
Praktische Gemeinschaftsarbeiten, Projekte	(56) 28,9%
Aufführungen, Ausstellungen	(42) 21,6%
Ausflüge, Fahrten	(33) 17,0%
Feste	(20) 10,3%
Gemeinschaftssport	(18) 9,3%
Wettbewerbe, Wettkämpfe	(8) 4,1%
Diskussionen, Gespräche	(6) 3,1%
Rollenspiele, Kooperationsspiele	(5) 2,6%
Gemeinsames Essen	(4) 2,1%
Vereinbarungen unterschreiben, Patenschaften	(2) 1,0%

Bei der Frage, ob die die Probanden spezifische Schwierigkeiten bei der Umsetzung der genannten Methoden im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen berichten können, äußerten sich nur 38 Lehrer. Die Vorteile dieser Methoden scheinen daher deutlich zu überwiegen, wenn man bedenkt, dass 86,0% der Probanden konkrete gemeinschaftsförderliche Mittel nennen und dabei nur 31,4% über Schwierigkeiten bei der Umsetzung berichten.

Wie die **Tabelle 2.2.2.3.b** zeigt, handelt es sich bei den häufigsten berichteten Schwierigkeiten mit ethnischen Gruppen zu 32,6% um „religiös bedingte Probleme“, die beinahe ausnahmslos für Muslime berichtet werden. Diese Schwierigkeiten korrelieren sehr eng mit den Aussagen, die zu „Teilnahmeverweigerungen“ (23,3%) gemacht werden, da es sich hier auch in den meisten Fällen um Muslime handelt, die aus religiösen oder traditionellen Gründen nicht an bestimmten Veranstaltungen teilnehmen können. Spezifisches „Geschlechtsrollenverhalten“ macht 11,6% der genannten Schwierigkeiten aus und betrifft hauptsächlich Jungen, die besonders traditionell erzogen werden. Ähnlich verhält es sich bei den berichteten Autoritätsproblemen (9,3%), wo Lehrerinnen das Problem berichten als weibliche Führungsautorität nicht akzeptiert zu werden. Eher gering fallen dagegen die Nennungsanteile für „differierendes Werteverständnis“(4,7%), „Sprachprobleme“(4,7%), „Disziplinprobleme“(4,7%), „Ingroupbildung“(4,7%), „Rassismus“(2,3%) und „Aggressionen“ (2,3%) aus.

Insgesamt kann resümiert werden, dass im Vergleich zu der Fülle der berichteten eingesetzten Methoden vergleichsweise wenig konkrete Umsetzungsschwierigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen angegeben werden. Die dennoch genannten Probleme orientieren sich an den bereits beschriebenen Problemfeldern allgemeiner sozialer Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft. Bezogen auf das Ziel einer Rekategorisierung und einer gemeinsamen Identifikation als Gruppe, scheinen religiös bedingte Probleme im Zusammenhang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern besonders markant zu sein.

Tabelle 2.2.2.3.z.b: Die eingesetzten gemeinschaftsförderlichen Mittel zur Verbesserung des Sozialklimas

Schwierigkeiten bei der Umsetzung	Nennungshäufigkeit
Religiös bedingte Probleme	(14) 32,6%
Teilnahmeverweigerung	(10) 23,3%
Geschlechtsrollenverhalten	(5) 11,6%
Autoritätsprobleme	(4) 9,3%
Differierendes Werteverständnis	(2) 4,7%
Sprachprobleme	(2) 4,7%
Disziplinprobleme	(2) 4,7%
Ingroupbildung	(2) 4,7%
Rassismus	(1) 2,3%
Aggression	(1) 2,3%

In der Zusammenfassung kann gesagt werden, dass die Probanden gemeinsame Ziele zur Verbesserung des gruppalen Sozialklimas überdurchschnittlich hoch einschätzen. Die Differenzen zwischen den Einschätzungsergebnissen nach Schulformen waren nur gering, wobei die Wirksamkeit bei den Hauptschullehrern am höchsten und bei den Gesamtschullehrern am niedrigsten eingeschätzt wurde. Die durchschnittliche Einsatzhäufigkeit liegt etwas hinter der positiven Wirksamkeitseinschätzung zurück, die Methoden werden also durchschnittlich für „wirksam“ bis „sehr wirksam“ bewertet, dabei allerdings nur mit einer mittleren Einsatzhäufigkeit angewendet. Die Hauptschullehrer wenden diese Methoden dabei im Schulformvergleich am seltensten an und die Gesamtschullehrer am häufigsten. Da bei den Hauptschullehrern das Durchschnittsalter und die Anzahl der Jahre mit

schulischer Berufserfahrung im Schulformvergleich am höchsten sind, lässt sich vermuten, dass im Zuge zunehmenden Alters und längerer Berufstätigkeit als Lehrer die Einsatzbereitschaft neuer Methoden zu sinken scheint.

Die Nennungsbereitschaft konkreter Methoden war bei den Probanden ausgesprochen hoch, zumeist werden praktische Gemeinschaftsarbeiten, Projekte, Aufführungen und Ausstellungen, sowie Ausflüge und Fahrten eingesetzt. Die im Zusammenhang mit der Umsetzung dieser Methoden berichteten Schwierigkeiten mit bestimmten ethnischen Gruppen werden von deutlich weniger Probanden berichtet, was darauf hindeutet, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer diesbezüglich keine Probleme haben. Die Probanden, die jedoch von spezifischen Problemen im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen berichten, beziehen sich beinahe ausschließlich auf muslimische Schülerinnen und Schüler. Die Probleme sind zumeist religiös bedingter praktischer Art oder beziehen sich auf Teilnahmeschwierigkeiten. Insgesamt scheinen jedoch die positiven Erfahrungen der Probanden deutlich zu überwiegen und sich gemeinschaftliche Ziele zur Produktion einer sozialen Identität für multikulturelle Lern- und Sozialgruppen zu bewähren.

2.2.2.4 Zusammenfassung

Innerhalb der empirischen Untersuchung zur Ermittlung sozialer Probleme an Düsseldorfer Schulen soll in erster Linie festgestellt werden, ob spezifische soziale Probleme aufgrund einer multiethnischen Sozial- und Lerngemeinschaft bestehen. Ferner soll ermittelt werden, diese sozialen Probleme und damit verbundene Verhaltensweisen in Zusammenhang mit bestimmten Ethnien und in Abhängigkeit von spezifischen Kulturstandards auftreten. Ein weiterer Fokus liegt auf der gruppalen Organisation der vorhandenen Ethnien und der Frage ob bestimmte soziale Probleme vorwiegend Gruppen betreffen und somit einen größeren Einfluss auf die gesamte Lern- und Sozialgemeinschaft ausüben. In diesen Zusammenhang reiht sich die Frage ein, ob die Mitglieder stärker tonangebender Ethnien eher in Mehrheitsgruppen und die Mitglieder weniger tonangebender Ethnien eher in Minderheitsgruppe integriert sind oder über keinerlei Gruppenanschluss verfügen. Ein weiterer Fragekomplex befasst sich mit den praktizierten Handhabungspraxen der befragten Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang zu den ermittelten sozialen

Problemen und den involvierten Ethnien. Als konkretes Mittel zur Verbesserung des Sozialklimas werden die Erfahrungen der Probanden mit dem Einsatz gemeinschaftlicher Ziele fokussiert.

Zunächst fällt bei der Ermittlung der durchschnittlichen ethnischen Zusammensetzung einer Düsseldorfer Schulklasse auf der Grundlage der Angaben der Probanden auf, dass neben den deutschen Schülerinnen und Schülern die türkischen außergewöhnlich stark vertreten sind. 90,1% der Probanden gaben an deutsche Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen zu haben und 73,6% machten dieselbe Angabe für türkische Schülerinnen und Schüler. Auch in der weiteren Auswertung zeigt sich, dass der Gruppe der türkischen Schülerinnen und Schüler aufgrund signifikanter und dominierender Ergebnisse eine zentrale Bedeutung zukommt. Die nächst größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bilden die Marokkaner. 47,9% der Probanden geben an marokkanische Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen zu haben. Ebenfalls häufig vertreten sind Russen, Polen, Italiener und Griechen. Diese Ergebnisse bestätigen die Auswertungen der ersten Studie (siehe Kapitel 2.1.2.3), wonach die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zumeist aus der Türkei oder Marokko stammen und zu geringeren Anteilen ebenfalls aus der Russischen Föderation, Polen, den Balkangebieten und Italien.

Die Analyse der gruppalen Organisation dieser Ethnien ergab, dass im Durchschnitt alle Ethnien mehrheitlich in eine Majoritätsgruppe integriert sind, die prozentualen Anteile jedoch unterschiedlich ausgeprägt sind. Insgesamt erzielten mit Abstand die deutschen Schülerinnen und Schüler den größten Anteil an in Mehrheitsgruppen integrierter Schüler, gefolgt von den Türken. Dagegen stellen die türkischen und marokkanischen Schülerinnen und Schüler mit deutlich niedrigeren Zahlen bei den Minderheitsgruppen die höchsten Anteile im interethnischen Vergleich. Im Vergleich zu ihrem hohen Anteil an der Majorität erzielen die Deutschen nur einen ausgesprochen geringen Anteil an den Minoritäten. Bei den Schülern mit keinerlei Gruppenanschluss erzielen ebenfalls die Türken die höchsten Anteile.

Insgesamt hat sich auch die Annahme bestätigt, dass die Mitglieder stärker tonangebender Ethnien auch mehrheitlich innerhalb der Klassenmajorität vertreten sind. Für die deutschen und türkischen Schülerinnen und Schüler wurde festgestellt,

dass sie die Ethnien sind, die am stärksten tonangebend sind und somit das soziale Klassenklima nachhaltig beeinflussen. Die türkischen und auch die marokkanischen Schülerinnen und Schüler zeigen zudem auch für die in Minderheitsgruppen organisierten Personen eine Tendenz stärker tonangebend zu sein. Dagegen scheinen die russischen, polnischen und italienischen Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klassenmajorität durchschnittlich als weniger tonangebend aufzufallen. Das Klassengeschehen wird demnach überwiegend von den deutschen und türkischen Schülerinnen bestimmt, die numerisch innerhalb der Mehrheitsgruppen dominieren und von den Probanden im interethnischen Vergleich stärker hinsichtlich des Attributs „tonangebend“ bewertet wurden.

Diese Ergebnisse zur gruppalen Organisation der einzelnen vertretenen Ethnien können mit Bezug auf die Theorie der Selbstaufmerksamkeit hinsichtlich der Bedeutung der numerischen Anteilsgrößen verschiedener Gruppen zueinander ausgewertet werden. Des Weiteren kann auf dieser Basis ein gewisser Einfluss durch die entsprechende Zugehörigkeit zu Minorität oder Majorität für das Individuum angenommen werden. Diese Annahmen gelten vor allem für die deutschen Schülerinnen und Schüler, die mit einer klaren Mehrheit die Majorität innerhalb der von den Probanden beschriebenen Klassen darstellen. Überträgt man die Grundlagen der Theorie der Selbstaufmerksamkeit auf das Ergebnis, lässt sich annehmen, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler als Majoritätsmitglieder durchschnittlich weniger und seltener Selbstaufmerksamkeit induzieren, und es erscheint unwahrscheinlicher, dass sie ihr Verhalten an spezifischen Standards ausrichten.

Für den Fragekomplex nach ethnisch bezogenen Verhaltensweisen konnte jedoch festgestellt werden, dass insgesamt mit 27,0% die die meisten ethnisch bezogenen Verhaltensweisen für türkische Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Neben den türkischen betreffen 18,9% der genannten spezifischen Verhaltensweisen marokkanische Schülerinnen und Schüler und 16,8% die deutsche Schülerschaft. Alle übrigen Angaben für weitere Ethnien machen weitaus geringere Nennungsanteile bezüglich signifikanter ethnischer Verhaltensweisen aus. Bei den signifikanten Verhaltensweisen türkischer und marokkanischer Schülerinnen und Schüler scheinen spezifische Kulturstandards stärker zu wirken und das Verhalten nachhaltiger zu beeinflussen als bei den übrigen Ethnien. Für türkische und

marokkanische Schüler werden deutlich häufiger geschlechtsrollenbezogene Verhaltensweisen angegeben, als für alle übrigen Ethnien. Vor allem die Jungen werden dabei hinsichtlich sozialer Dimensionen eher negativ bewertet. Die Mädchen schneiden dagegen tendenziell positiver ab als die Jungen. Allerdings erzielen auch aus geschlechtsneutraler Perspektive die türkischen und marokkanischen Schülerinnen und Schüler im interethnischen Vergleich die höchsten Nennungsanteile hinsichtlich negativer sozialer Verhaltensweisen. Für die türkische Schülerschaft können darüber hinaus die höchsten Nennungsanteile bei den negativen schulisch bezogenen Verhaltensweisen festgestellt werden.

Gemäß den Feststellungen für russischen Schülerinnen und Schüler, die überdurchschnittlich häufig an Gymnasien vertreten sind und leistungsorientierter zu sein scheinen, wurde auch bei den ethnisch bezogenen Verhaltensweisen festgestellt, dass sie vergleichsweise viele Nennungen hinsichtlich positiver schulischer Dimensionen erhalten.

Ethnienunabhängig wurden die meisten Angaben für negative Verhaltensweisen hinsichtlich sozialer Dimensionen erbracht. Bei den schulisch bezogenen Verhaltensweisen ist das Verhältnis zwischen negativen und positiven Aspekten relativ ausgeglichen. Mit einer leichten Tendenz zu mehr negativen Angaben zeichnet sich hierbei kein deutlicher Schwerpunkt ab.

Insgesamt kann also gesagt werden, dass spezifische Verhaltensweisen in Zusammenhang mit bestimmten Ethnien und in Abhängigkeit spezifischer Kulturstandards feststellbar sind. Dies bezieht sich auf die Angaben, die vor allem für türkische, aber auch für marokkanische Schülerinnen und Schüler getroffen wurden.

Ein zentraler Punkt des Fragebogens ist der Komplex, der die spezifischen sozialen Probleme aufgrund einer multiethnischen Sozial- und Lerngemeinschaft betrifft. Hypothetisch wird angenommen, dass solche spezifischen sozialen Probleme existieren. Es soll ermittelt werden in welchem Rahmen sie auftreten und ob Zusammenhänge zu bestimmten Ethnien, Verhaltensweisen oder gruppalen Phänomenen bestehen. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die Annahme, dass spezifische Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft existieren, da 86,0% der befragten Lehrerinnen und Lehrer von diesen Problemen berichten und deren Existenz somit belegen. Die häufigsten Nennungen ergeben sich in der

Kategorie „Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft“ und werden tendenziell am häufigsten von Grundschullehrern angegeben. Die zweithäufigsten genannten Problembereiche sind „verbale Aggressionen“, danach folgen „Sprachprobleme“, „Religiös bedingte praktische Probleme und „Sprachprobleme“ aller genannten Probleme der vierthäufigste genannte Problembereich. Am seltensten werden Probleme im Bereich „interethnischer Konflikte“ genannt, und nur geringe Nennungsanteile fallen unter die Kategorien „Geschlechterproblematik“ und „Ingroupbildung“.

Mit Blick auf die Aufschlüsselungen nach Schulformen zeigt sich, dass insgesamt die meisten Probleme für Grundschulen und Sonderschulen angegeben worden sind. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die teilnehmenden Probanden überwiegend Grundschul- und Sonderschullehrer sind, weswegen für diese Schulformen natürlich insgesamt auch mehr Nennungen erzielt werden. Bei den Grundschulen dominieren „Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft“ und bei den Sonderschulen „ethnisch unabhängige Probleme“ und „Diskriminierungen“, da hier neben Problemen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft auch behinderungsspezifische Probleme im Vordergrund stehen. Interessanterweise werden die wenigsten Angaben bei den Hauptschullehrern erzielt, obwohl an dieser Schulform durchschnittlich höhere Ausländeranteile verzeichnet werden. Dieser spezifische Problembereich scheint für die teilnehmenden Probanden dieser Schulform nicht so signifikant sein wie vergleichsweise für die Grundschul- und Sonderschullehrer.

Dass mangelnde schulische Leistungsbereitschaft als der signifikanteste Problembereich von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen wird, mag damit zusammenhängen, dass der Fokus der Fragestellung auf Problemen im Zusammenhang mit multiethnischen Schulklassen liegt. Wie eine Studie von Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann und Woitowitz (2000, S. 199-256) zeigt, werden rein deutsche Schulklassen von den Lehrerinnen und Lehrern als leistungsstärker wahrgenommen werden als ethnisch gemischte. Die leistungsbezogenen Problemen ereignen sich vorwiegend im Unterricht und sich hängen vorwiegend mit Disziplinschwierigkeiten zusammen, wie Teilnahme- und Arbeitsverweigerungen, Störungen und Regelverstöße. Zudem beklagen die meisten Probanden mangelndes Engagement der Schülerinnen und Schüler.

Aggressives Verhalten ist ebenfalls ein häufig genannter Problembereich, wobei insbesondere verbale Aggressionen im Zusammenhang mit multiethnischen Schulklassen präsent zu sein scheinen. Dabei dominieren vor allem Gewalt und Provokationen, sowie in geringerer Nennungshäufigkeit auch Zerstörungen. Bei den verbalen Aggressionen handelt sich zumeist um Beschimpfungen und Beleidigungen, die häufig mit einer Verletzung von Ehrgefühlen zusammenhängen und das Ziel verfolgen andere Herabzuwürdigen. Allgemein wird aggressives Verhalten eher für Situationen berichtet, in denen sich die Schüler unter sich befinden und aktiver und mobiler sind, wie Pause oder Schulweg. Verbale Aggressionen treten zudem auch häufig innerhalb des Unterrichtsgeschehens auf. Wie bei Müller (2000, S. 257-305) resümiert wird, besteht ein elementarer Zusammenhang zwischen Konflikteinstellungen und gewalttätigem Konfliktverhalten, weshalb der Arbeitsansatz im ersten Schritt bei den Konflikteinstellungen erfolgen muss.

Ein weiteres signifikantes Problemfeld für den Unterrichtsbereich sind sprachliche Schwierigkeiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und Ausdrucksfähigkeiten, sowie verbale Aggressionen. Diese Probleme betreffen nicht nur den Sprachunterricht als solchen, sondern wirken sich kumulativ auch auf die Sachfächer aus, weswegen diese Probleme von Lehrern aller Fächer berichtet werden. Die Grundschulen sind dabei hinsichtlich des Spracherwerbs in besonderer Weise gefordert, da hier das Potential mögliche Defizite frühzeitig aufzuarbeiten und eine mühelosere Integration zu gewährleisten besonders hoch sind. Das mit verbesserten Sprachkenntnissen verbundene positivere Selbstkonzept steht in Zusammenhang mit sozialer Teilhabe im Klassenverband und besseren schulischen Leistungen. Insbesondere hinsichtlich des Leistungsaspektes sind die sprachlichen Fähigkeiten für den schulischen Erfolg von großer Bedeutung und mangelnde Kompetenzen schmälern die Optionen innerhalb der Schulkarriere und somit die beruflichen Qualifikationen, die erworben werden können. Unzureichende Qualifikationen bedeuten eine Benachteiligung für den Weg in den Arbeitsmarkt und somit eine Teilhabeerschwerelosigkeit in der Majoritätsgesellschaft. Dem Sprach- und Ausdrucksvermögen kommt damit für eine erfolgreiche Integration eine größere Bedeutung zu als der sozialen Lage und der kulturellen Distanz der Familie.

Religiös bedingte praktische Probleme betreffen vorwiegend die muslimischen Schüler und bewegen sich im Rahmen von Teilnahmeverweigerungen und gesonderten Modalitäten, die bei dieser Schülergruppe berücksichtigt werden müssen. Insbesondere bei Klassenfahrten berichten die Probanden von Schwierigkeiten in Bezug auf Teilnahmebereitschaft und -bedingungen. Betrachtet man die Ergebnisse, welche Ethnien im konkreten Zusammenhang zu spezifischen Problemen stehen, so fällt zunächst auf, dass insgesamt mit deutlicher Mehrheit die meisten Probleme für türkische Schülerinnen und Schüler angegeben werden. Daneben werden noch relativ häufig Marokkaner genannt, und es werden ebenfalls einige Nennungen erzielt, die alle Ethnien betreffen. Zu geringeren Anteilen werden deutsche Schülerinnen und Schüler und allgemein „Kinder mit Migrationshintergrund“ genannt. Muslime, Russen und Griechen machen vergleichsweise noch geringere Nennungsanteile im Zusammenhang mit spezifischen Problemen aus. Für die türkischen Schülerinnen und Schüler werden am häufigsten verbale Aggressionen und problematische persönliche Eigenschaften angegeben. Außerdem sind sie zu wesentlichen Anteilen in Sprachprobleme, religiös bedingte praktische Probleme, Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft und Autoritätsprobleme involviert. Für die marokkanischen Schülerinnen und Schülern lässt sich ein Problemschwerpunkt im Bereich religiös bedingter praktischer Probleme feststellen. Die deutschen Schülerinnen und Schüler zeigen keine eindeutigen Problemschwerpunkte, werden jedoch noch vergleichsweise häufig im Zusammenhang mit Problemen in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft erwähnt. Insgesamt werden für „alle Ethnien“ am häufigsten nicht näher spezifizierte Aggressionen, verbale Aggressionen und Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft genannt. „Kinder mit Migrationshintergrund“ bestehen zumeist Sprachprobleme und Probleme der sozialen Herkunft.

Setzt man die Ergebnisse, die zu signifikanten Verhaltensweisen und spezifischen sozialen Problemen für die einzelnen Ethnien erzielt worden sind, ist festzustellen, dass insgesamt in beiden Bereichen die meisten Angaben für türkische Schülerinnen und Schüler erzielt werden. Für sie werden am häufigsten negativ ethnisch bezogene Verhaltensweisen berichtet, und sie sind im interethnischen Vergleich am häufigsten in soziale Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft involviert. Bei den

religiös bedingten praktischen Problemen, fällt auf dass sie beinahe ausschließlich türkische und marokkanische Schülerinnen und Schüler betreffen. Für deutsche und russische Schülerinnen und Schüler kann resümiert werden, dass sie hinsichtlich ethnisch bezogener Verhaltensweisen positiver auffallen und keine signifikanten Problemschwerpunkte aufweisen.

Betrachtet man die gruppale Organisation der in schulische soziale Probleme involvierten Ethnien, so fällt auf, dass mit deutlicher Mehrheit die meisten Probleme im Zusammenhang mit Einzelpersonen bestehen und weniger an spezifische ethnische Gruppen gebunden sind. Den deutlich größten Anteil der als Gruppe involvierten Schülerinnen und Schüler stellen jedoch die Türken dar, gefolgt von den Marokkanern. Bei diesen beiden Ethnien scheinen gruppenspezifische Faktoren daher im Zusammenhang mit sozialen Problemen besonders wirksam zu sein. Betrachtet man nun die einzelnen Problembereiche, so fällt auf, dass die gruppall bestimmten Probleme vorwiegend Sprachprobleme betreffen. Neben mangelnden Sprachkenntnissen impliziert dieser Bereich auch Unterhaltungen in der Muttersprache, die natürlich die gesamte Gruppendynamik beeinflussen, weil sie eine Ingroup-Outgroup-Entwicklung befördern. Die Probleme, die dagegen überwiegend Einzelpersonen betreffen, sind Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft, Autoritätsprobleme und problematische persönliche Eigenschaften.

Da die türkischen Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich mit Abstand die meisten Nennungen erzielt haben, wird in der Auswertung im Zusammenhang von gruppall und einzelpersonbestimmten Problemen ein konkreterer Blick auf diese Ethnie verwendet. Die Türken werden als Einzelpersonen zumeist hinsichtlich problematischer persönlicher Eigenschaften auffällig. Außerdem sind sie als Einzelpersonen in verbale Aggressionen, Autoritätsprobleme, religiös bedingte praktischen Problemen und Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft verwickelt. Als Gruppe werden sie überwiegend für Sprachprobleme genannt, was bedeutet, dass ein signifikanter Teil dieser Schülerinnen und Schüler nur über unzureichende Sprachkenntnisse verfügt, und dass diese Gruppe mittels türkischer Gespräche eine eigene Ingroup bildet. Die Ermittlung spezifischer sozialer Probleme aufgrund einer multiethnischen Schülerschaft lässt natürlich die Frage nach der Handhabung dieser Probleme

aufkommen. Insgesamt gaben die befragten Lehrerinnen und Lehrer mit Abstand am häufigsten an Gespräche und Kommunikationsarbeit einzusetzen. Diese Herangehensweise bezieht sich vorwiegend auf Probleme, die die schulische Leistungsbereitschaft und verbale Aggressionen betreffen. Kommunikation scheint also im schulischen Alltag einen hohen Stellenwert in der Bearbeitungspraxis sozialer Probleme innezuhaben. Im Gegensatz zu präventiven Maßnahmen, der Hilfe von Experten und spezifischen Förderangeboten, die als Herangehensweisen deutlich weniger genutzt werden, ist Kommunikation unmittelbar, unkompliziert und auch als einzelne Lehrperson umsetzbar. Weitere Personen, wie Experten oder andere Kollegen zu involvieren, würde bedeuten Probleme offen zu benennen und eine gewisse Öffentlichkeit einzubeziehen und ist als Mittel deutlich unbeliebter. Schlüsselt man die praktizierten Bearbeitungspraxen hinsichtlich ihres Einsatzes nach spezifischen Ethnien auf, so fällt auf, dass sich wiederum mit deutlicher Mehrheit die meisten Herangehensweisen auf die türkischen Schülerinnen und Schüler beziehen. Der größte Anteil erfolgt davon in Form von Gesprächs- und Kommunikationsarbeit. Auch im Bereich der Elternarbeit, der didaktischen Methoden und Sanktionen beziehen sich die meisten Angaben auf die türkische Schülerschaft. Das die meisten Herangehensweisen für türkische Schülerinnen und Schüler genannt werden, erscheint folgerichtig, da sie neben den Deutschen die am häufigsten vertretene Ethnie an den befragten Düsseldorfer Schulen darstellen und auch am häufigsten im Zusammenhang mit sozialen Problemen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft genannt werden.

Insgesamt wurden von den Probanden auch relativ viele Angaben gemacht, die sich alle Ethnien beziehen, was zeigt, dass es außer den türkischen Schülerinnen und Schüler keine herausragende ethnische Gruppe gibt, auf die besonders viele spezifische Herangehensweisen zutreffen. Ethnienunabhängig sind Gespräch und Kommunikationsarbeit die am häufigsten eingesetzten Mittel zur Bearbeitung sozialer Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft.

Ein weiterer Fragekomplex bezieht sich gemäß den Erkenntnissen der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts sowie der Theorie der sozialen Identität spezifisch auf ein konkretes Mittel zur Verbesserung des Sozialklimas. Die Probanden sollten die Wirksamkeit gemeinschaftlicher Ziele einschätzen und angeben, wie häufig sie diese

Methode selbst zum Einsatz bringen. Die theoretische und empirisch belegte Grundlage geht davon aus, dass die gemeinsame Visualisierung gruppal geteilter Ziele zu einer Verbesserung des innergruppalen Sozialklimas führt. Die einzelnen Gruppenmitglieder agieren zielbewusst hinsichtlich der Verfolgung eines übergeordneten gemeinsamen Ziels und generieren durch gegenseitige positive Abhängigkeit eine gruppale Identität, die mit wechselseitig kooperativem und freundlichem Verhalten einhergeht. Die Ergebnisse der befragten Lehrerinnen und Lehrer zeigen eindeutig, dass diese Methode hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überaus positiv bewertet wird. Auffallend ist jedoch, dass trotz dieser positiven Einschätzung die Einsatzhäufigkeit dagegen nur einen mittleren Wert erreicht. Diese Diskrepanz ist im Schulformvergleich an den Hauptschulen am höchsten, da die Methode dort besonders gut bewertet und gleichzeitig am seltensten zum Einsatz gebracht wird. Möglicherweise wird hierbei bei geringerer Erfahrung mit der Methode die Wirksamkeit überbewertet. Gleichzeitig ist das Kollegium an den Hauptschulen im Altersvergleich am ältesten und ist möglicherweise dem Einsatz neuer oder ihnen unbekannter Unterrichtsmethoden in geringerem Maße aufgeschlossen. Weiterhin wurden die Probanden nach konkreten Mitteln der Umsetzung befragt und ob hierbei spezifische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen bestehen. 86,0% der Probanden gaben teilweise mehrere Mittel und Methoden an, wobei hauptsächlich praktische Gemeinschaftsarbeiten bzw. gruppenorientierte Projekte zur Verbesserung des Sozialklimas genutzt werden. Auch Aufführungen und Ausstellungen werden häufig genannt, wobei berücksichtigt werden muss, dass „Aufführungen“ bereits als Beispiel innerhalb der Fragestellung angegeben war. Ausflüge und Fahrten, Feste und Gemeinschaftssport rangieren in einem mittleren Bereich, was die Nennungsanteile betrifft. Deutlich seltener werden dagegen Methoden genannt, die einen Wettbewerbscharakter implizieren, sowie Rollen- und Kooperationsspiele, Gespräche und Diskussionen oder gemeinsame Essen. Bezüglich spezifischer Schwierigkeiten bei der Umsetzung der genannten Methoden im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen wurden nur sehr wenige Nennungen erzielt, was darauf hindeutet, dass die Vorteile deutlich zu überwiegen scheinen. Nur 31,4% der Probanden äußerten sich diesbezüglich zu Schwierigkeiten und nannten dabei zumeist religiös bedingte Probleme, die sich beinahe ausschließlich auf muslimische Schülerinnen und Schüler beziehen.

Ebenfalls häufig werden Teilnahmeverweigerungen berichten, die ebenfalls überwiegend Muslime betreffen, die aus religiösen oder traditionellen Gründen nicht an bestimmten Veranstaltungen teilnehmen können. Weiterhin werden spezifisches Geschlechtsrollenverhalten und Autoritätsprobleme angegeben, zwei Problemfelder, die hauptsächlich ausgesprochen traditionell erzogene Jungen betreffen. Differierendes Werteverständnis, Sprachprobleme, Disziplinprobleme, Ingroupbildung, Rassismus und Aggressionen werden nur zu sehr geringen Anteilen genannt. Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass bei der Fülle genannter Methoden nur wenig konkrete Umsetzungsschwierigkeiten berichtet werden, und dass sich diese im wesentlichen an den bereits beschriebenen Problemfeldern allgemeiner sozialer Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft orientieren. Bei Methoden mit gemeinschaftlichen Zielen fallen vorwiegend religiös bedingte Probleme mit muslimischen Schülerinnen und Schülern auf, was die Stärkung der Identifikation als Gesamtgruppe erschwert, wenn die Gruppe durch Teilnahmeverweigerungen unvollständig bleibt.

Abschließend lässt sich für die Auswertungszusammenfassung sagen, dass die hypothetischen Annahmen für die Studie an Düsseldorfer Schulen im Ganzen bestätigt wurden.

Es wurde festgestellt, dass spezifische soziale Probleme innerhalb der Klassen der befragten Lehrerinnen und Lehrer existieren. Mangelnde schulische Leistungsbereitschaft und Aggressivität sind die am häufigsten genannten Schwierigkeiten, die in diesem Zusammenhang entstehen. Des Weiteren konnten klare Bezüge zwischen bestimmten sozialen Problembereichen, signifikanten Verhaltensweisen und bestimmten Ethnien festgestellt werden. Am auffälligsten sind in jederlei Hinsicht die Ergebnisse für die türkischen Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Studie. Da sie auch numerisch die dominierendste Ethnie neben den deutschen Schülerinnen und Schülern darstellen, fallen sie bei sämtlichen ethnisch bezogenen Fragen durch hohe Nennungshäufigkeiten auf. Die Auswertung zeigt zudem, dass diese Gruppe das gruppale Sozialklima nicht nur in quantitativer Hinsicht dominiert. Für die türkischen Schülerinnen und Schüler werden am häufigsten verbale Aggressionen und problematische persönliche Eigenschaften genannt. Ferner bestehen Sprachprobleme, religiös bedingte praktische Probleme,

Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft und Autoritätsprobleme. Auch bei den signifikanten ethnischen Verhaltensweisen werden für die Türken mehrheitlich negativ ethnisch bezogene Verhaltensweisen berichtet. Aufgrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob bei dieser Ethnie neben der starken numerischen Präsenz spezifische Kulturstandards die Integration in die Klassengemeinschaft beeinflussen.

Überraschenderweise bestehen die ermittelten sozialen Probleme aufgrund einer multiethnischen Schülerschaft zumeist im Zusammenhang mit Einzelpersonen und sind weniger an spezifische ethnische Gruppen gebunden. Insbesondere Probleme wie die schulische Leistungsbereitschaft, Autoritätsprobleme und problematische persönliche Eigenschaften sind Schwierigkeiten, die einzelne Personen individuell betreffen. Bei den gruppal involvierten Schülerinnen und Schülern dominieren wiederum die Türken, für die gruppenspezifische Faktoren im Zusammenhang mit sozialen Problemen besonders wirksam zu sein scheinen. Am häufigsten werden hier mangelnde Sprachkenntnisse genannt, die in vielerlei Hinsicht die Lern- und Sozialsituation innerhalb der Klassengemeinschaft beeinflussen. Durch unzureichende Kenntnisse besteht die Gefahr einer Leistungsdifferenz zu den übrigen Schülerinnen und Schülern und durch mutterspracheninterne Gespräche die Entwicklung von weiteren klasseninternen Gruppendifferenzierungen.

Die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer praktischen Erfahrungen bei der Nutzung gemeinsamer Ziele zur Verbesserung des Sozialklimas multiethnischer Schülergruppen hat gezeigt, dass diese Methode insgesamt überaus positiv bewertet wird. Damit werden die Ergebnisse empirischer Forschungen bestätigt, die dem gemeinsamen Arbeiten für ein übergeordnetes Ziel großes Potential zuschreiben. Insbesondere bei multiethnischen Sozialgruppen kann sich die Bedeutsamkeit ethnischer Zugehörigkeiten zugunsten einer gesamtgruppalen Identität auflösen. Gemäß den Bedingungen der Kontakthypothese sollte dabei jedoch beachtet werden, dass der Kontakt positiv erlebt wird, indem er Vorteile bringt, in einem Sozialklima stattfindet, wo der Kontakt erwünscht ist und auf der Basis gleichwertiger Stati stattfindet.

In der Nennung der Einsatzhäufigkeit erreicht diese Methode zwar nur einen mittleren Wert, jedoch werden von den Probanden ausgesprochen viele Angaben zu

konkreten Anwendungsmöglichkeiten gemacht. Wesentlich weniger Probanden äußerten sich dagegen zu konkreten Schwierigkeiten, die bei der methodischen Umsetzung im Zusammenhang mit bestimmten Ethnien entstehen. Am stärksten fallen dabei jedoch religiös bedingt Probleme im Zusammenhang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern ins Gewicht. Da insgesamt bei sämtlichen Ergebnissen die türkische Schülerschaft besonders heraus sticht, soll dieser ethnischen Gruppe bei der Diskussion besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

2.2.3 Diskussion

Bereits in Kapitel 2.2.1 wurde die Bedeutung sozialer Gruppenverhältnisse und ihrer Implikationen hinsichtlich multiethnischer Lerngruppen aus theoretischer Perspektive diskutiert. Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser theoretischen Erörterung denen der vorliegenden empirischen Studie in einer abschließenden Betrachtung gegenüber gestellt werden. Die theoretische Grundlage der Sozialpsychologie der Gruppe bildet einen geeigneten Bezug zur Analyse sozialer Probleme in der Schule, weil Schule von vielfältigsten Interaktionen zwischen Gruppen und Einzelpersonen geprägt ist, und Gruppenprozesse ein permanenter Bestandteil des sozialen Schulalltags sind.

Die Diskussion der Auswertungsergebnisse fokussiert folgende Fragestellungen:

- Spezifische soziale Probleme, die innerhalb einer Klasse aufgrund einer multiethnischen Sozial- und Lerngemeinschaft bestehen und die spezifischen Umgangsweisen der Lehrpersonen mit den Problematiken.
- Tendenziell signifikante Verhaltensweisen einzelner Ethnien, die die Gruppendynamik beeinflussen.
- Spezifisch ethnisch-gruppal auftretende Phänomene in Relation zu Minoritäts- und Majoritätsverhältnissen
- Die Wirksamkeit gemeinschaftlicher Ziele als Mittel zur Verbesserung des Sozialklimas.

Spezifische soziale Probleme und Umgangsweisen der Lehrerinnen und Lehrer

Die Auswertungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben klar gezeigt, dass spezifische Probleme aufgrund multiethnischer Klassenverbände bestehen, dass sich diese Schwierigkeiten überwiegend auf „mangelnde schulische Leistungsbereitschaft“ und „Aggressivität“ beziehen und hauptsächlich bei Grundschülern auftreten. Weitere häufige schulformübergreifend genannte Problembereiche sind „Sprachprobleme“ und „religiös bedingte praktische Probleme. Überraschend geringe Nennungsanteile wurden für „interethnische Konflikte“, „Geschlechterproblematik“ und „Ingroupbildung“ erzielt.

Insgesamt scheinen Grund- und Sonderschulen, die am meisten betroffenen Schulformen zu sein, und zumeist werden türkische Schülerinnen und Schüler als

problemrelevante Gruppe genannt. Die meisten genannten Probleme betreffen Einzelpersonen und sind weniger an spezifische ethnische Gruppen gebunden, dennoch ist die Bedeutung der gruppalen Identität im Zusammenhang mit spezifischen sozialen Problemen aufgrund einer multiethnischen Schülerschaft nicht zu unterschätzen. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 erläutert, wird das Selbstkonzept nicht nur von der personalen Identität determiniert, sondern auch zu einem erheblichen Teil von sozial geteilten Merkmalen über Gruppenmitgliedschaften vermittelt. Der situative Kontext ist ausschlaggebend für die jeweils aktivierte Identifikationsdimension.

Gemäß den vorliegenden Ergebnissen betreffen die gruppal bestimmten Probleme an Düsseldorfer Schulen vorwiegend den sprachlichen Bereich. Die Probanden beziehen sich hierbei neben mangelnden Sprachkenntnissen auch auf Unterhaltungen in der Muttersprache, was eine Ingroup-Outgroup-Entwicklung begünstigt. Häufig genannte Problembereiche einzelner Personen beziehen sich auch eher auf das Individuum und betreffen die eigene **schulische Leistungsbereitschaft, Autoritätsprobleme und problematische persönliche Eigenschaften**.

Außer der sozialen Identität fließen noch soziale Kategorisierung, sozialer Vergleich und soziale Distinktheit in die Identitätsbildung mit ein, in Abhängigkeit davon wie positiv oder negativ sich das Individuum im Vergleich zu anderen Einzelpersonen oder Gruppen bewertet. Soziales Verhalten kann entsprechend als kontinuierlicher Wettbewerb um positive soziale Identität gesehen werden, die sich auf Kosten anderer bzw. der jeweiligen Outgroup oder Minorität generiert. Die soziale Identität und gruppale Identifikation äußert sich bei ethnischen Gruppen vorwiegend auch über die **Sprachwahl**, was insbesondere bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ein sehr bewusstes Abgrenzungsverhalten darstellen kann. Sprache ist eben „nicht nur ein Instrument zur Verständigung, sie ist der Ort an dem sich menschliches Bewusstsein und das Unbewusste treffen“, wie Senocak (2006, S. 25) treffend formuliert. Die Studienergebnisse haben hierbei gezeigt, dass vor allem innerhalb einzelner Gruppen die Kommunikation in der Muttersprache sehr präsent zu sein scheint, was das innergruppale Bewusstsein und die kulturelle Identität stärkt und Abgrenzung schafft.

Das Konkurrenzverhalten verschiedener Gruppen zeigt sich zudem vor allem anhand der von den Probanden geäußerten Problematiken wie **Aggression, Leistungsdruck und –verweigerung, Autoritäts- und Statusprobleme und Diskriminierung.**

Bei dem aggressiven Verhalten wie es von den Probanden berichtet wird, handelt es sich insbesondere um verbale Aggressionen wie Beschimpfungen und Beleidigungen, die häufig mit einer Verletzung von Ehrgefühlen zusammenhängen und das Ziel verfolgen andere Herabzuwürdigen. Auch intergrupale Gewalt und Provokationen zeigen einen deutlichen Zusammenhang zu konkurrierendem Gruppenverhalten. Aggressionen insbesondere körperlicher Art ergeben sich vorwiegend in aktiven und mobilen Situationen, wie Pause oder Schulweg. Innerhalb des Unterrichtsgeschehens werden zudem auch häufig verbale Aggressionen berichtet.

Insbesondere soziale Diskriminierung und die damit herausgestellte Bevorzugung der eigenen Gruppe basiert auf sozialer Kategorisierung und der Herstellung und Aufrechterhaltung der eigenen positiven sozialen Identität, auf die sich diese Kategorisierung stützt. Mangelnde Sprachkenntnisse sind ein weiterer Faktor, der das Selbstkonzept nachhaltig beeinflusst. Die betreffenden Personen fühlen sich potentiell von der sozialen Teilhabe im Klassenverband ausgeschlossen bzw. benachteiligt und präsentieren sich weniger oder ggf. auch übertrieben selbstbewusst, um Selbstzweifel und Unsicherheit zu verbergen. Diese Disposition äußert sich wiederum anhand leistungsbezogener Probleme, wie sie von den Probanden in Form von Disziplinschwierigkeiten, Teilnahme- und Arbeitsverweigerungen, Störungen und Regelverstößen, sowie mangelndem Engagement im Unterricht berichtet werden. Sprachliche Schwierigkeiten sind zudem ein kumulatives Problem, was sich nicht nur auf alle Fächer neben dem Deutschunterricht und die schulische Leistungsbewertung auswirkt, sondern auch auf die beruflichen Qualifikationen und die Chancen, die sich diesbezüglich für die weitere Berufslaufbahn ergeben. Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt wiederum wirken sich wiederum auf die gesellschaftliche Teilhabe, gesellschaftlichen Status und gesellschaftliche Integration aus.

Die Implikationen von Selbstkategorisierung, Depersonalisierung, sozialer Identität, sozialem Vergleich oder sozialer Distinktheit sind daher entsprechend vielfältig und von immanenter Bedeutung für gruppaes Verhalten und den Möglichkeiten, mit denen sich Intergruppenbeziehungen beeinflussen lassen. Insbesondere die Theorie der Selbstaufmerksamkeit zeigt bezüglich der Internalisierung und Aktivierung spezifischer Normen Wege zur bewussten Steuerung einer Gruppe auf. Konkret können bestimmte normative Ziel- oder Sollvorstellungen erarbeitet, ihre Verbindlichkeit im gemeinsamen Konsens vereinbart und Zeichen zur Aktivierung dieser Normen bestimmt werden. In einem entsprechenden Versuch von Lohaus (1985) konnte so nachweislich Unterricht störendes Verhalten durch diese Form bewusster Aufmerksamkeitssteuerung reduziert werden.

Insgesamt fällt bei den innerhalb dieser Studie ermittelten Problemen auf, dass diese weniger an spezifische ethnische Gruppen als vielmehr an Einzelpersonen gebunden sind. Unter den Ethnien, die dennoch die stärkste Tendenz zu gruppenspezifisch wirksamen Faktoren aufzeigen, dominieren die Türken, gefolgt von den Marokkanern. Bei den türkischen Schülerinnen und Schülern muss dabei berücksichtigt werden, dass diese auch insgesamt die numerisch stärkste Gruppe neben den Deutschen stellen und daher bei den Nennungen signifikant stärker vertreten sind. Für diesen Schülerkreis ergeben sich natürlich auch am ehesten religiös bedingte praktische Probleme bezüglich der islamischen Religionszugehörigkeit. Teilnahmeverweigerungen und gesonderte Modalitäten, wie sie von den Probanden berichtet werden, beeinflussen die gruppalen Strukturen der Klassen und fördern die Bildung sozialer Untergruppen.

Ethnisch signifikante Verhaltensweisen

Insgesamt wurde festgestellt, dass spezifische Verhaltensweisen mit bestimmten Ethnien und spezifischen Kulturstandards korrelieren und sich die problematischen Implikationen dabei vor allem auf soziale Dimensionen beziehen. Die Herstellung eines konkreten ethnischen Bezugs kulturell relevanter Verhaltensweisen ist wiederum für die türkischen Schülerinnen und Schüler am markantesten. Daneben wurden noch signifikante Nennungsanteile für marokkanische und deutsche Schülerinnen und Schüler erzielt. Vor allem bei türkischen und marokkanischen Schülern spielen jedoch kulturspezifische Standards eine größere Rolle als bei den

übrigen Ethnien. Insbesondere geschlechtsrollenbezogene Verhaltensweisen sind dabei für das Sozialverhalten von Bedeutung, wobei Jungen von den Probanden eher negativ bewertet werden als Mädchen.

Insgesamt positiver scheinen die russischen Schülerinnen und Schüler aufzufallen, für die vergleichsweise viele Nennungen hinsichtlich positiver schulischer Dimensionen erzielt wurden. Dieses Ergebnis fügt sich der Feststellung, dass Russen an Gymnasien überdurchschnittlich häufig repräsentiert sind, und es sich demnach um tendenziell eher leistungsorientierte Schüler zu handeln scheint. Einschlägige Lehrerbefragungen ergeben ebenfalls, dass sie als „besonders anpassungswillig, gehorsam und lernbereit“ (Schmidt & Dannhauer 1989, S. 7) wahrgenommen werden. Als Probleme in dieser Gruppe werden am ehesten Sprachprobleme genannt, die nicht unbedingt in Zusammenhang zu kulturell gebundenen Standards stehen müssen. Für deutsche Schülerinnen und Schüler zeichnen sich gemäß den Ergebnissen ebenso keine kulturspezifischen Problemschwerpunkte ab, auch wenn sie häufiger mit Schwierigkeiten in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft in Verbindung gebracht werden. Hierbei handelt es sich jedoch auch weniger um kulturell ethnisch bedingte Verhaltensweisen. Demnach kann für deutsche und russische Schülerinnen und Schüler resümiert werden, dass sie hinsichtlich ethnischbezogener Verhaltensweisen insgesamt positiver auffallen und es unwahrscheinlicher ist, dass sie mit Problemen in Verbindung gebracht werden, die aufgrund kultureller Standards bestehen. Bei marokkanischen und insbesondere türkischen Schülerinnen und Schüler scheinen kulturell gebundene Standards schulische Probleme eher zu beeinflussen, weshalb ihnen hinsichtlich der Betrachtung ethnisch signifikanter Verhaltensweisen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Gemäß der Theorie der Selbstaufmerksamkeit und ihren Aussagen zu standardisiertem und selbstevaluativem Verhalten können Schlüsse über verinnerlichte Normen und das Sozialverhalten der Schüler getroffen werden. Für türkische Schüler wird im Bereich der negativen sozialen Dimensionen überwiegend aggressives, dominantes und geschlechtsspezifisches Verhalten berichtet, was vorwiegend die Jungen betrifft. Für Mädchen werden dagegen kaum problematische Angaben getroffen, sie werden in ihren Verhaltensweisen deutlich positiver wahrgenommen. Die für die Jungen genannten Verhaltensweisen korrespondieren

mit den angegebenen Problemen wie Aggressionen, problematischen persönlichen Eigenschaften, Sprachproblemen, religiös bedingte praktische Problemen, Problemen in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft und Autoritätsproblemen. Auch Müller (2000, S. 257-305) stellt eine deutlich erhöhte Gewaltbereitschaft männlicher türkischer Jugendlicher fest, ein Ergebnis, das sich auch in weiteren Studien (vgl. Mansel & Hurrelmann 1993, S. 11-63; Heitmeyer 1995; Pfeiffer & Wetzels 1999, S. 3-22) abzeichnet. Bei Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann und Woitowitz (2000, S. 199-256) zeigt sich ebenfalls, dass negative Vorurteile und Stereotype wie gewaltbereiteres Verhalten für türkische Schülerinnen und Schüler häufiger berichtet werden als bei anderen Nationalitäten.

Für Minoritäten wird in der Theorie festgestellt, dass sie selbstaufmerksamer sind, und ihr Verhalten angepasster ist an die vorherrschenden Normen der Majorität. Die türkischen Schülerinnen und Schüler stellen numerisch wie bereits erläutert eine relativ große Gruppe, was gemäß der Theorie der Selbstaufmerksamkeit impliziert, dass sie tendenziell weniger Selbstevaluation betreiben, eher bestrebt sind ihre Umwelt zu kontrollieren und dominanter auftreten. Insbesondere bei männlichen Schülern wird das türkische standardisierte männlich dominanteres Rollenbild zudem von der Dichotomie „stark-schwach“ beeinflusst, was bei der Beurteilung des Mannes innerhalb des Kulturkreises von Bedeutung ist. Wie bereits in Kapitel 2.2.1.2 herausgearbeitet ist die türkische Erziehung traditionell eher rollengemäß ausgerichtet, was insbesondere auf Immigrantenfamilien aus ländlicheren Regionen zutrifft, wo traditionelle Werte eine wesentlich höhere Bedeutung haben. Die Sehnsucht nach der Heimat bringt vor allem innerhalb der Elterngeneration eine Rückbesinnung auf Normen und Werte des Herkunftslandes mit sich, und soziale Werte, die zum Zeitpunkt des Auswanderns Gültigkeit besaßen, werden idealisiert. Kollektivistisch ausgerichtete Gesellschaftsmerkmale stehen dabei eher im Gegensatz zur individualistischen Gesellschaftsstruktur in Deutschland. Brüderlichkeit, Gerechtigkeitsgefühl, Familie, Ansehen und Würde üben einen wesentlichen Einfluss auf den „Ehrbegriff“ aus, der kulturell eine zentrale Rolle einnimmt. Betrachtet man die Problembereiche, die insbesondere türkische Schülerinnen und Schüler betreffen, wie verbale Aggressionen, Herabwürdigungen, Beleidigungen anderer und insbesondere von Familienangehörigen kann ein immanenter Zusammenhang zu gezielter Ehrverletzung hergestellt werden. Die

„Ehre“ einer einzelnen Person und ihre Verletzung wird unmittelbar auf die Familie zurückgeführt, was diesen Bereich besonders sensibel und angreifbar macht vor allem hinsichtlich weiblicher Familienmitglieder. So werden die Mädchen auf Beschluss Familie häufig von der Teilnahme sozialer Aktivitäten ausgeschlossen, weil diese bei gemischtgeschlechtlichen Veranstaltungen wie z.B. dem Schwimmunterricht nicht mit dem religiösen Schamgefühl vereinbar sind. Jungen dagegen sind zumeist leichter in ihrem Stolz und Ehrgefühl gekränkt, was ein hohes Konfliktpotential in sich birgt, da diese Verletzungen zumeist in offenen Konflikten ausgetragen werden, um die Ehre wieder herzustellen. Die Ambivalenz der freizügigeren westlichen Lebenswelt in der Schule und der zumeist traditionelleren Lebenswelt im häuslichen und familiären Rahmen führt häufig dazu, dass kulturelle Identitätskonflikte entstehen. Das individuelle Selbstkonzept wird schließlich nicht nur von einer personalen Identität bestimmt, sondern im Wesentlichen auch von sozial geteilten Merkmalen, die über Gruppenmitgliedschaften vermittelt werden, beeinflusst. Die soziale Definition der eigenen Identität über die Kulturgruppe mag in besonderer Weise auf die Schülerschaft zutreffen, die noch einen stärker traditionell verankerten familiären Migrationshintergrund hat, was die Effekte doppelter Identifikation noch weiter verstärkt.

Das Leben zwischen einer Fortführung der Tradition und der Assimilation an die deutsche Kultur führt zu Integrations- und Selbstfindungsproblemen, denn „das Selbstbild bzw. die Pro-Identität ist verunsichert, die Grenzbestimmung zur Kontra-Identität nicht klar definiert“ (Kleiter 2004, S. 71). Weder die türkische Herkunftside ntität noch die deutsche hinzugewonnene Identität dienen als alleiniges Identifikationsmodell, die Persönlichkeit befindet sich zwischen Meidungs- und Annäherungskonflikt. Das Gefühl der Ausgeschlossenheit von der deutschen Majorität, soziale Benachteiligung und einschlägige Exklusionserlebnisse bestärken den Rückzug in tradierte Rollenmuster und die Besinnung auf die Herkunftskultur, was die Reaktualisierung ursprünglicher Werte und entsprechender sozialer Verhaltensmuster impliziert. Die sozialen und familiären Voraussetzungen sind jedoch sehr differenziert einzuschätzen, da es sich um recht heterogene Systeme handelt, in denen sich die Migrantenkinder bewegen und bei vielen familiären Problemen, die vermeintlich als Kulturkonflikt eingeordnet werden, sind es vielmehr generationenspezifische Differenzen um Handlungsspielräume, die ebenso in

deutschen Familien bestehen. Zudem resümiert auch Hoffmann, dass die von ihm untersuchte Gruppe türkische Jugendlicher durchaus „trotz erheblicher Orientierungsprobleme zahlreiche gelungene Bewältigungsformen und Verarbeitungen ausbildet und sich Ich-Identität als eine durch Kontinuität, aber auch durch Modifikationen von persönlichen Handlungsorientierungen auszeichnende Persönlichkeitsstrukturierung entwickelt“ (Hoffmann 1990, S. 209). Er merkt jedoch an, dass sich die Verarbeitung und der Umgang mit verschiedenen Kultursystemen unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geschlechtsspezifisch unterscheiden. Demnach tendieren die Jungen eher dazu sich in ihren nach außen orientierten Handlungen und Haltungen der deutschen Umwelt anzupassen und konservieren dabei innerlich tradierte Vorstellungen in dem Wunsch diese Werte und Regeln bewahren zu wollen. Bei den Mädchen dagegen ist die innere Distanz zu tradierten Normen stärker ausgeprägt, sie richten aber dennoch ihr Verhalten nach außen stärker an elterlichen oder sozialen Rollenzuweisungen aus. Für die Gestaltung der Identifikationsmechanismen ist es weiterhin entscheidend, welchen Einfluss die außerschulische Sozialgemeinschaft auf die Kinder und Jugendlichen hat. Für Kulturgruppen bei denen der Gemeinschaftsgedanke im Vordergrund steht, und die als Teil eines interpersonalen Netzwerks agieren, findet die Definition des Selbstbilds vor allem über diese Gruppenzugehörigkeit statt. Wie bereits in Kapitel 2.2.1.2 zu kulturellen Standards von theoretischer Seite dargestellt, suchen diese Schülerinnen und Schüler die persönlich-private Beziehungsgestaltung, die sie aus dem privaten Rahmen kennen, auch in der Schule und legen in ihrer Kommunikation und Interaktion starken Wert auf einen Kontextbezug. Für die Lehrerinnen und Lehrer empfiehlt es sich in dieser Hinsicht für alle Schüler verbindliche soziale Strukturen und Interaktionsbedingungen zu schaffen, um die soziale Gestaltung des heterogenen Schul- und Klassenlebens zu regulieren. Dieser Rahmen birgt auch das Potential, dass sich ausgehend von der sozialen Ebene eine gemeinsame Basis in vielfältigen Dimensionen entwickelt. Nach Kammhuber und Schroll-Machl bedarf es zur Vereinbarung verschiedener kultureller Standards im schulischen Kontext „eines kulturspezifischen Systems von Kategorien, die für ein bestimmtes Handlungsfeld Gültigkeit besitzen, die die Grundlage für das jeweilige Handeln bilden können, für den Lernenden handhabbar

sind und im jeweiligen Alltag weiter ausdifferenziert werden können.“ (Thomas, Kammhuber & Schroll-Machl 2003, S. 19)

Gerade bezüglich der Identitätsproblematik besteht hier die Chance, dass die Schüler kulturelle Elemente anderer Gruppen aufnehmen, und somit für die Persönlichkeit nicht nur die Konfrontation mit verschiedenen Alternativen im Vordergrund steht, sondern eine der bikulturellen Situation entsprechende Identität entwickelt werden kann. Heterogene Gruppen können in dieser Hinsicht zur Entwicklung des Selbstkonzepts beitragen, indem sie zur Bewusstmachung und Reflektion der Verschiedenartigkeit führen und somit zu einer differenzierteren Selbsteinschätzung. Einschlägige Studien (Schwarzer & Arzoz 1980, S. 877-893) zeigen, dass einerseits gemeinsamer Regelunterricht mit deutschen Kindern die psychosoziale Befindlichkeit verbessern kann. Andererseits wird durch die Orientierung an mehreren sozialen Bezugsgruppen und soziale Vergleichsprozesse angenommen, dass der kulturelle Zwiespalt zum Persönlichkeitskonflikt führen kann, der als sich in der Folge von Unsicherheit und Instabilität anhand von Aggressionen, Diskriminierungen, Beleidigungen und Fremdschuldattributierungen äußert. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass dies die häufigsten Probleme im Zusammenhang mit ethnisch und kulturell heterogenen Schülergruppen sind, und der Zusammenhang dieser Problembereiche mit der Identitätsfrage zeigt den zentralen Stellenwert, sowie die Implikationen kultureller Persönlichkeitskonflikte und einer unbefriedigenden sozialen Lage.

Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies in erster Linie der Problematik besondere Aufmerksamkeit zu widmen und gruppale Separierung von der deutschen Majorität, soziale Benachteiligung und somit frustrierende Exklusionserlebnisse zu vermeiden.

Implikationen von Gruppenzugehörigkeiten

Dem Aspekt gruppaler Zugehörigkeiten ist bei der gesamten Diskussion besondere Bedeutung beizumessen, entstehen doch die meisten Probleme nicht durch „Fremdheit“, sondern durch „Ähnlichkeit“ bei gleichzeitiger Zuordnung zu verschiedenen ethnischen Gruppen.

Bereits in der Shell-Jugendstudie wurde ermittelt, dass innerhalb multiethnisch zusammengesetzter Schulklassen bestimmte Ballungen existieren. Die Schülerinnen

und Schüler wurden hierbei befragt, ob es in ihren Klassen „Ausländer“ gäbe. Die Ergebnisse zeigten, dass dabei insbesondere türkische, italienische und deutsche Schülerinnen und Schüler angaben, dass mehr als die Hälfte ihrer Mitschüler aus „Ausländern“ bestünde (Münchmeier 2000, S. 226 f.), was zeigt, dass die Klassenstrukturen von entsprechenden ethnischen Gruppenzugehörigkeiten bestimmt wird. Auch innerhalb einer Studie von Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann und Woitowitz (2000, S.199-256) wird festgestellt, dass trotz einer stärkeren Durchmischung der Schülerinnen und Schüler, nach wie vor der Trend „gleich zu gleich gesellt sich gern“ besteht und ethnische Gruppierungstendenzen vorliegen. Vor allem für die befragten Eltern der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurde festgestellt, dass Kontakte zumeist in der eigenen Kulturgruppe verbleiben. Diese kulturell kategorisierten Gruppen verhalten sich zahlenmäßig in den seltensten Fällen ausgewogen zueinander, so dass die Strukturen von Mehrheiten und Minderheiten bestimmt werden.

Die sozialen Gruppenverhältnisse zwischen Minoritäten und Majoritäten implizieren wiederum wesentliche Aussagen zur Bewertung schulischer Interaktionen zwischen ethnisch heterogenen Gruppen. Für die Diskussion der Ergebnisse ist es daher unbedingt erforderlich zu berücksichtigen, in welchen Gruppen die einzelnen Ethnien organisiert sind bzw. in welcher Gruppenform sie sozialen Anschluss finden. Insbesondere die Theorie der Selbstaufmerksamkeit hält über die Auswirkungen von objektiver und subjektiver Selbstaufmerksamkeit Aussagen über das Individuum und sein inner- und außergruppales Verhalten bereit.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen deutlich, dass die türkischen Schülerinnen und Schüler mit Abstand die größte Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund ausmachen und ihnen somit eine zentrale Bedeutung zukommt. Die marokkanischen Schülerinnen und Schüler sind ebenfalls als markante Gruppe repräsentiert und in häufiger Nennungsanzahl auch die Russen, Polen, Italiener und Griechen. Die Angehörigen dieser Ethnien sind mehrheitlich einer Majorität angeschlossen. Den größten Anteil in Mehrheitsgruppen erzielten jedoch mit Abstand die deutschen Schülerinnen und Schüler, gefolgt von den türkischen. Gemäß der Theorie der Selbstaufmerksamkeit befinden sich Personen mit Majoritätsanschluss verstärkt im Zustand subjektiver Selbstaufmerksamkeit, vollziehen somit geringere Selbstevaluation und leben ein Kontrollgefühl in Bezug auf

ihre Umwelt aus. Die Befragungsergebnisse bestätigen, dass die Mitglieder der Klassenmajoritäten sich auch mehrheitlich stärker tonangebend und dominant verhalten. Für die deutschen und türkischen Schülerinnen und Schüler wurde demnach als größte Majoritäten festgestellt, dass sie die Ethnien sind, die am stärksten tonangebend sind und somit das soziale Klassenklima nachhaltig beeinflussen. Türkische und marokkanische Schülerinnen und Schüler fallen zudem auch innerhalb von Minderheitsgruppen tendenziell als stärker tonangebend auf, was sich mit den Resultaten gemäß kulturell spezifischer Verhaltensweisen deckt, bei denen sie im interethnischen Vergleich die höchsten Nennungsanteile hinsichtlich negativer sozialer Verhaltensweisen erzielen.

Insgesamt kann aufgrund das gruppal geprägter Verhaltensmuster ein gewisser Einfluss durch die entsprechende Zugehörigkeit zu Minorität oder Majorität für das Individuum angenommen werden. Insbesondere für die deutschen und türkischen Schüler als Majoritätsmitglieder lässt sich annehmen, dass sie durchschnittlich weniger und seltener Selbstaufmerksamkeit induzieren, und es erscheint unwahrscheinlicher, dass sie ihr Verhalten an spezifischen Standards ausrichten. Bezieht man sich auf die Weiterentwicklung der Theorie der Selbstaufmerksamkeit nach Mullen (1983, S. 295-322) und Tajfels (1978) Aussagen zur Bedeutung numerischer Anteilsgrößen verschiedener Gruppen zueinander, ist für die Zugehörigkeit zu einer Minoritätsgruppe weniger die numerische Unterlegenheit als vielmehr die soziale Position der Personen ausschlaggebend. Insbesondere bei der Betrachtung ethnischer Gruppen können daher soziale Kriterien für die gruppale Organisation und das diesbezüglich geprägte Verhalten entscheidend sein. Ethnische Minoritäten finden sich häufig aufgrund gemeinsamer Bindungen an Rasse, Nationalität oder Kultur als sozial relevante Kennzeichen innerhalb einer größeren Gesellschaftsgruppe zusammen. Sozial neutrale Kriterien sind dafür nicht von Relevanz. Die Zugehörigen dieser Gruppen überprüfen als Folge objektiver Selbstaufmerksamkeit ihr Verhalten an spezifischen Standards, weil sie sich als abweichend von der Mehrheit empfinden. Für die Zugehörigen der Majoritätsgruppe findet dagegen kaum bzw. keine Verhaltensreflektion und Ausrichtung an Maßstäben statt.

Die gruppenrelevanten Phänomene, die sich aufgrund der Studienresultate für die genannten Ethnien ergeben, bezögen sich demnach eher auf die Effekte die eine

Majoritätszugehörigkeit impliziert. Insbesondere die deutschen und in etwas geringeren Anteilen auch die türkischen Schülerinnen und Schüler bestimmen als dominante Majorität das soziale Geschehen und agieren potentiell eher unreflektiert. Der soziale Wettbewerb zwischen den verschiedenen Gruppen ist vom Streben nach Anerkennung bestimmt und entscheidet unter anderem wie positiv oder negativ die eigenen Person aus der Vergleichssituation heraus bewertet wird.

Insbesondere soziale Diskriminierung oder das Ringen um Statusverhältnisse sind gemäß der Studienergebnisse schulrelevanten Problempunkte, die sich aus der Konkurrenzsituation verschiedener Gruppen ergeben. Die Bevorzugung der eigenen Gruppe geht mit der Abwertung anderer einher und entsteht aufgrund sozialer Kategorisierung und dem Streben nach positiver sozialer Identität, die auf der Grundlage dieser Kategorisierung basiert. Für das pädagogische Agieren der Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies in erster Linie an dieser Stelle anzusetzen und Integrationsprozesse anzuregen. Die Verringerung von Kategorisierungen in Ingroup und Outgroup begünstigt die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler, da sozialer Vergleich und Wettbewerb reduziert werden. Durch Personalisierungsbestrebungen können Kategorisierungseffekte aufgeweicht und Stereotype und Vorurteile über Fremdgruppenangehörige widerlegt werden. Die Interaktion findet verstärkt auf einer personell individuellen Ebene statt und kann zu einer Rekategorisierung führen, indem eine gemeinsame Basis und Repräsentation als Gruppe aufgebaut wird. Dabei bietet sich insbesondere die gemeinsame Basis als Klasse und Lerngruppe oder die allen gemeinsame Schüleridentität an, um die Interaktionsverbesserung von Minoritäts- und Majoritätsgruppen anzuregen. In der praktischen Umsetzung von Gruppenarbeiten wird die Kooperation befördert, und die gemeinsame Bewältigung von Aufgaben unterstützt die Entwicklung einer positiven sozialen Identität sofern die Zusammenarbeit erfolgreich verläuft.

Gemeinsame Ziele zur Verbesserung des Sozialklimas

Der Fragekomplex zur Verbesserung des gruppalen Sozialklimas mittels der Verfolgung gemeinsamer Ziele orientiert sich theoretisch ebenfalls an die Theorie der sozialen Identität sowie der des realistischen Gruppenkonflikts. Die in Kapitel 2.2.1.3 und 2.2.1.4 erörterte theoretische Grundlage postuliert, dass gemeinschaftlich angestrebte Ziele zu einer Verbesserung des innergruppalen Sozialklimas führen.

Durch die Verfolgung übergeordneter Ziele geraten anderweitige Diskrepanzen aus dem Fokus, und es entsteht eine gegenseitige positive Abhängigkeit, die wechselseitige Kooperation mit sich bringt.

Die Befragungsergebnisse zu eigenen Erfahrungen und der Einschätzung der Probanden bezüglich der Wirksamkeit dieser Methode ergab ein überaus positives Resultat. Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass trotz dieser überdurchschnittlich positiven Bewertungsergebnisse der Methode, sich die Einsatzhäufigkeit nur in einem mittleren Durchschnittsbereich bewegt. Generell werden also gruppale Aktionen vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Zielsetzung als überaus wirksam zur Verbesserung des Sozialklimas bewertet, auch wenn die Anwendungshäufigkeit gegen die qualitative Einschätzung etwas zurückfällt.

Der theoretische Befund wird somit durch die Erfahrungsberichte der Probanden bestätigt, als dass gemeinschaftliche Ziele eine soziale Identität generieren und somit zur Verbesserung des Gruppenbewusstseins beitragen. Insbesondere für multiethnische Lern- und Sozialgruppen ist diese Methode geeignet, da hier aufgrund kulturell heterogener Dispositionen verschiedene Identifikationsebenen wirken und sich das Sozialklima deutlich verbessert, wenn es von einer gesamtgruppalen Identifikationsebene getragen wird.

Die konkreten Mittel der methodischen Umsetzung sind überwiegend praktische Gemeinschaftsarbeiten bzw. gruppenorientierte Projekte. Daneben werden noch Aufführungen, Ausstellungen Ausflüge und Fahrten, Feste und Gemeinschaftssport genannt.

Gemäß den insgesamt positiven Bewertungsergebnissen wurden nur wenige spezifische Umsetzungsschwierigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten ethnischen Gruppen seitens der Probanden berichtet. Am ehesten wirken jedoch religiös bedingte Probleme mit muslimischen Schülerinnen und Schülern, die sich auf Teilnahmeverweigerungen beziehen, wenn diese aus religiösen oder traditionellen Gründen nicht an bestimmten Veranstaltungen teilnehmen können. Auch geschlechtsrollenspezifisches Verhalten und Autoritätsprobleme vorwiegend im Zusammenhang mit Jungen, deren Erziehungshintergrund eher traditionell geprägt ist, bestätigen die Wirkung bikultureller Standards und verschiedener Identifikationsmechanismen. Gerade hier sollte die Methode daher besonders geeignet sein eine psychosozial unproblematische Identifikationsebene über die

Gruppe anzubieten und Gemeinsamkeit statt Differenz zu schaffen. Trotz insgesamt wenig genannter Umsetzungsschwierigkeiten bleiben gerade

Teilnahmeverweigerungen insofern ein erheblicheres Problem, da durch die Unvollständigkeit der Gruppe einige Schüler potentiell verstärkt ausgeschlossen werden können, wenn sich die Restgruppe identifikationsbezogen reformiert und stärker zusammenfindet.

Das Auswertungsergebnis zeigt in diesem Fall vollkommen klar, dass sich die theoretische Annahmen zur Verbesserung eines gruppalen Sozialklimas durch gemeinschaftliche Ziele und der Produktion einer sozialen Identität in der schulischen Praxis bestätigen und sich diese Methodik insbesondere für multikulturelle Lern- und Sozialgruppen anbietet. Ethnische Zugehörigkeiten können vor dem Hintergrund einer gesamtgruppalen Identität sekundär werden. Die Ergebnisse empirischer Forschung werden somit bestätigt, die dem gemeinsamen Arbeiten für ein übergeordnetes Ziel großes Potential zuschreiben. Dabei bleibt es jedoch nicht unerheblich zu berücksichtigen, dass gemäß den Bedingungen der Kontakthypothese der Kontakt positiv erlebt wird, überwiegend vorteilhaft verläuft sowie auf einer erwünschten Kontaktbasis und gleichwertigen Status stattfindet.

Insgesamt lässt sich nach der Diskussion der Studienergebnisse feststellen, dass die hypothetischen Annahmen bezüglich multiethnischer Lern- und Sozialgruppen für Düsseldorfer Schulen im Ganzen bestätigt wurden. Die Existenz spezifischer sozialer Probleme wurde ebenso belegt, wie klare Bezüge zwischen bestimmten Problembereichen, signifikanten Verhaltensweisen und einzelnen Ethnien, wobei die türkischen Schülerinnen und Schüler in jederlei Hinsicht die auffälligste Gruppe sind.

Doch auch, wenn die Ergebnisse zeigen, dass die besondere Situation in multiethnischen und –kulturellen Schulklassen spezifisch eher problembehaftet zu sein scheint, muss sich das nicht zwangsläufig negativ auf das Sozialklima in den Klassen auswirken. Ein Ergebnis der Hamburger LAU-Studie stellt fest, dass die Schülerinnen und Schüler von Schulen mit Migrantenanteilen durchschnittlich zufrieden sind, mit dem dort präsenten sozialen Klima. (vgl. Lehmann, Gänßfuß & Peek 1999, S. 140)

Mit steigendem Ausländeranteil muss also nicht automatisch eine zunehmende soziale Belastung verbunden sein, sondern es kann auch mit einer Lernchance verbunden sein. Nach Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann und Woitowitz (2000, S. 199-256) können sich gerade Stereotypenbeurteilungen in multikulturellen Klassen und Sozialgruppen eher verbessern als verschlechtern. In einer Untersuchung multikultureller Schulklassen konnte Dollase sogar belegen, dass „die Fremdenfeindlichkeit und die soziometrische Kontaktablehnung in Hauptschulklassen mit geringem bzw. keinem Ausländeranteil größer ist als bei höheren Anteilen“ (Dollase 2001, S. 113-126). Er postuliert, dass die Befürchtungen zahlreicher sprachlicher, unterrichtsmethodischer und sozialer Probleme bei hohen bzw. steigenden Ausländeranteilen in Hauptschulklassen empirisch nicht haltbar seien. Ferner hängt nach seinen Untersuchungsergebnissen das Sozialklima innerhalb der Klasse zwischen verschiedenen Ethnien eher von der Gesamtsituation im Unterricht ab. So stellt er beispielsweise für Hauptschulen fest, dass die Fremdenfeindlichkeit höher ist, wenn der Unterricht bzw. Schule als „langweilig“ empfunden wird. Für Gymnasien ergab sich, dass die Beurteilung andersethnischer Mitschüler umso besser ausfällt je eher der Unterricht „ruhig“ und „ohne Störung“ verläuft, und die Schüler „gut mitkommen“ und „alles verstehen“. Dollase kommt zu dem Schluss, dass durch guten Unterricht Puffer und Ressourcen geschaffen werden können, „die den interethnischen Distinktionsstress verhindern und auf diesem Wege zu einer Verminderung der Stereotypen emotionalen Fremdenfeindlichkeit führen“ (Dollase 2001, S. 121 f.). Insbesondere für deutsche Schülerinnen und Schüler stellt er fest, dass sie toleranter werden, wenn die Lehrkräfte als „nett“ wahrgenommen werden und der Unterricht gut verständlich, abwechslungsreich und reibungslos wahrgenommen wird.

Mit dem Fokus auf qualifiziertem und zielgruppenorientiertem Unterricht postulieren Dollase, Bieler, Ridder, Köhnemann und Woitowitz (2000, S. 199-256) zu Recht, dass **Lösungschancen** für Integrationsprobleme vor allem im Potential der Lehrkräfte und Pädagogen liegen. Es muss demnach erkannt werden, „dass Integrationsprobleme in Schulen auch in Schulen gelöst werden können und müssen. Oder genauer: Im Kontakt von zu Mensch, dh. im Klassenzimmer und durch entsprechendes Lehrkraftverhalten“ (Dollase et al. 2000, S. 255). Ihre zentrale Forderung ist es kompetente Fachleute heranzubilden und deren Kompetenzen

stärker zu gewichten als Maßnahmen im Bereich von Organisationsentwicklungen. Sie gehen so weit zu sagen, dass Integration mit der Persönlichkeit der Lehrkräfte steht und fällt. Insbesondere für multikulturelle Brennpunkte seien spezifische Personalentwicklungsmaßnahmen erforderlich, die das gesamte verfügbare Instrumentarium erfassen, wie Personalauswahl, Fortbildung, Anreize und Rotation. Dieser Argumentation kann nur zugestimmt werden, schließlich können durch förderliche Randbedingungen im Sinne der Kontakthypothese, die innerhalb von Schulklassen durch entsprechend geschulte und empathische Lehrkräfte initiiert werden können, nachweislich Verbesserungen in den Beziehungen zwischen Ingroup und Outgroup erwirkt werden.

Weiterhin kann über die Salienz der Gruppenzugehörigkeit Einfluss auf das Klima innerhalb der Lern- und Sozialgruppen genommen werden. Eine geringe Salienz der ethnischen Zugehörigkeit würde aus dem Blickwinkel der Theorie der sozialen Identität eine Entspannung bedeuten, da die Schülerinnen und Schüler sich eher über die Klassengemeinschaft als über die ethnische Subgruppe identifizieren. Nach Dollase sind „Ethnizität ausblendende Integrationsstrategien angesichts der zunehmenden Ähnlichkeit von Jugendlichen verschiedener Herkunft Erfolg versprechender als solche, die interethnische Unterschiede hervorheben“ (Dollase 2001, S. 122). Er betont gleichzeitig, dass diese Maßnahmen bei deutschen und ausländischen Schülern gleichermaßen anzusetzen haben, da „das bewegende Moment bei beiden in einer deutlich zur Schau gestellten Ingroup-Favorisierung liegt“. Miller und Harrington (1992, S. 203-227) benennen konkrete Schritte zur Bewältigung interkultureller Spannungen in schulischen Lern- und Sozialgruppen. Wesentliche Punkte sind: Minimierung der Bedeutung sozialer Kategorien durch Rekategorisierung, Minimierung der Bedrohung von Identität und Verhinderung von Unterlegenheitsgefühlen, Schaffung von Gelegenheiten zur Personalisation durch persönliche Offenheit und Ansprache, sowie die Förderung interpersonaler Kompetenzen durch kooperative Verhaltensweisen. Diese Zielsetzungen können, wie es auch bereits von den meisten Probanden überdurchschnittlich häufig praktiziert wird, beim gemeinsamen Arbeiten für ein übergeordnetes Ziel, was mit der Auflösung der Bedeutsamkeit ethnischer Zugehörigkeiten einhergeht, umgesetzt werden. Die Bedingungen der Kontakthypothese bieten hierfür wesentliche Indikatoren, die für das Gelingen und einen positiven Kontaktverlauf entscheidend

sind. Zur Minderung von Unterlegenheit und Schaffung eines gleichwertigen Status gehört es auch die sprachlichen Voraussetzungen zu schaffen, um am Unterricht und dem sozialen Geschehen innerhalb der Klasse teilnehmen zu können.

Man kann sagen, was die Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund anbelangt, steht das deutsche Schulsystem nach wie vor vor Herausforderungen an einen Strukturwandel, der bis heute nicht abgeschlossen ist. Spezielle Angebote wie Deutsch als Zweitsprache, spezielle Förderkurse und –klassen, Hausaufgabenhilfen, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht und spezieller Religionsunterricht für muslimische oder orthodoxe Schülerinnen und Schüler sind wichtig, werden aber nach wie vor nicht ausreichend angeboten. Herwartz-Emden (2003, S. 696) merkt an, dass in diesem Zusammenhang noch keine systematischen Erkenntnisse existieren, die belegen, ob und in welchem Umfang sich spezifische Förderangebote und Maßnahmen zur Verbesserung dieser Schülergruppen auswirken. Dennoch zeigen vielerlei einschlägige Studien, dass diese Angebote zu einem erheblichen Teil wahrgenommen werden und eine wachsende Nachfrage besteht, insbesondere was den islamischen Religionsunterricht angeht. Die Nachfrage und Teilnahmebereitschaft zeigt, dass Motivation und Akzeptanz für Förder- und Integrationsmaßnahmen durchaus vorhanden sind, sofern diese initiiert werden.

3. Gesamtresümee

Seit Beginn der gezielten Arbeitnehmeranwerbung der späten 50er Jahre sollte eigentlich angenommen werden, dass sich im Alltag interkulturelle Umgangsweisen und Gewöhnungsprozesse eingependelt haben. Senocak (2006, S. 25) bringt die allgemeine gesellschaftliche Befindlichkeit jedoch folgendermaßen treffend auf den Punkt: „Rational wissen wir dass unsere Gesellschaft Zuwanderung braucht, emotional sind wir aber davon überzeugt dass es zu viele Ausländer in Deutschland gibt“.

Wie auch die öffentliche Berichterstattung, sozialwissenschaftliche Forschung und die Ergebnisse dieser Studie zeigen, ist eher eine Verschärfung der Integrationsprobleme aufgrund fortdauernder Zuwanderung und demografischer Konzentrationsprozesse feststellbar. Unter den sechs- bis elfjährigen Kindern an unseren Schulen verfügen 29 Prozent über einen so genannten Migrationshintergrund. Nicht alle zählen zu den bei PISA ermittelten „Bildungsverlierern“, aber von einem Minderheitenproblem kann dennoch keine Rede sein.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit bei Integrationsprozessen scheinen abweichende Werthaltungen und Sprachprobleme zu sein, die die Kontaktgestaltung erschweren. Auch Kontakte zur Kultur des Herkunftslandes sind oftmals alleine aus praktischen Gründen schwierig, weshalb sich die Migranten häufig im emotionalen Zugehörigkeitszwiespalt befinden. Die allgemeine Integrationsdebatte diskutiert immer wieder, dass Migranten doch ihre Kultur behalten sollen. „Man kann eine Kultur aber nicht behalten oder veräußern wie eine Immobilie“ (Senocak 2006, S. 25). Kultur ist einem permanenten Wandel ausgesetzt und muss als dynamischer Begriff verstanden werden, der nicht statisch, sondern hochgradig veränderlich ist.

Die vorliegende Arbeit zeigt ein Bild der schulischen Situation des Düsseldorfer Stadtgebiets unter dem Blickwinkel einer kulturell und ethnisch heterogenen Schülerschaft. Insgesamt mag diese Darstellung und Diskussion im Kleinen auch für andere betroffene Gebiete der Bundesrepublik exemplarisch sein.

Bereits die Analyse der Tabellen des Statistischen Bundesamtes von 2003/04²² liefert einen Gesamtüberblick über die schulformspezifische Verteilung verschiedener ethnischer Gruppen in Deutschland und zeigt eine deutliche **Bildungsegregation**, die sich auch für die Düsseldorfer Schulen bestätigt. Schulformspezifisch hat sich gezeigt, dass Gymnasium und Hauptschule die Schulformen sind, die am häufigsten besucht werden und somit auch in Leistungsgruppen polarisieren. Im Hinblick auf die ethnische Konzentration nach Schulformen zeigt sich, dass bestimmte Ethnien eher an Hauptschulen vertreten sind und andere eher an Gymnasien – eine Tendenz, die sich auch innerhalb der Studie an Düsseldorfer Schulen zeigt. Die Studienergebnisse verweisen auf die Tendenz schulischer Gettoisierung, die einhergeht mit abgetrennten Stadtvierteln „geminderter Qualität“ (Kapitel 2.1.2), in denen sich eine eigene Welt neben der deutschen Wirklichkeit formt. Dort ballen sich vor allem türkische, marokkanische Schüler und südeuropäische Ethnien, die zudem mehrheitlich an Hauptschulen vertreten sind, während mittel-, west-, osteuropäische und asiatische Ethnien tendenziell eher Gymnasien besuchen.

Die topografische Studie des Düsseldorfer Schulgebiets berücksichtigt Faktoren wie Schulformen, besondere Bildungsangebote, ethnische Ballungen, die qualitative Lage der Schulen im Stadtgebiet und das Pendlerverhalten der Schülerschaft hinsichtlich von Migranten und Nichtmigranten und kann aufgrund dieser Ergebnisse deutliche Segregationstendenzen feststellen. Auf das Wesentliche reduziert kann gesagt werden, dass sich deutlich weniger Migranten an Schulen in Stadtlagen höherer Qualität und mit optional höheren Bildungsabschlüssen befinden. Je gering qualitativer dagegen Schullage und Schulform sind, desto höher ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ferner bestätigt die Analyse der Pendlerverhältnisse die bewusste Wahl für eine bestimmte Schule, insbesondere seitens der deutschen Schülerinnen und Schüler, die eher bereit sind, einen höheren Wegaufwand auf sich zu nehmen, um zu einer „besseren“ Schule mit geringerem Ausländeranteil unter der Schülerschaft zu gelangen. Es kann angenommen werden, dass dieses Verhalten in stereotypen Vorstellungen über die negative Einflussnahme des Sozial- und Lernniveaus aufgrund eines höheren Ausländeranteils begründet liegt und von familiärer Seite gelenkt wird. Deutsche Eltern nehmen ihre Kinder bewusst von Schulen mit entsprechend hohen Ausländer- und Migrantenanteilen

²² Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/04

unter der Schülerschaft oder vermeiden deren Anmeldung an den betreffenden Schulen, da sie eine Senkung des Lernniveaus befürchten. Die Eltern scheuen sich nicht größere Distanzen hinzunehmen, um zu gewährleisten, dass die Klassen ethnisch und kulturell homogener sind.

Diese Form schulischer Segregation befördert in bedenklicher Weise die Entwicklungstendenz zu Parallelgesellschaften. Bedenklich erscheint insbesondere die Entwicklung in zwei sich auseinanderdifferierende Leistungsgruppen, bei der die Migranten Schwierigkeiten haben sich der Leistungsspitze anzuschließen.

Ein wesentlicher Grund für die geringe Chancengleichheit und mangelnde Perspektiven im Schulsystem liegt in dem frühen Alter der Selektion des deutschen Systems. Nur in zwei Ländern zeigt sich im Systemvergleich, dass die Schüler nach der vierten Klasse auf anschließende Schulen verteilt werden: Deutschland und Österreich. Die meisten Länder unterscheiden dagegen nur zwischen Primarschulen (sechs Jahren) und der Sekundarstufe (drei Jahre). Oelkers (2006, S. 83) geht sogar soweit zu sagen, „alle Schulsysteme weisen in irgendeiner Form ihre Schülerkohorten verschiedenen Zweigen zu, aber nirgendwo geschieht das so früh und wenig korrigierbar wie in Deutschland“. Sicherlich gibt es keine selektionsfreien Bildungssysteme, aber eine spätere Selektion birgt mehr Chancen zur gezielten Förderung. In heterogenen Leistungsgruppen haben die leistungsschwächeren Schüler die Möglichkeit von den stärkeren zu profitieren, die dadurch keine Benachteiligung erfahren. Angelehnt an Bildungsmodelle anderer Länder wird zunehmend auch in Deutschland die Einführung einer „Gemeinschaftsschule“ diskutiert, die als Kern das Lernen in einem Klassenverbund bis zur 10. Klasse vorsieht. Spätere Trennung birgt die Möglichkeit einer längeren Perspektive für individuelle Entwicklung und im Leistungsstandard aufzuschließen.

Ein zusätzliches Problem des selektiven deutschen Systems ist die schwache Durchlässigkeit und wenn, dann erfolgt sie eher weg von den Gymnasien und hin zu den Hauptschulen, aber nicht umgekehrt.

Mit früher Aufgliederung der Schüler in verschiedene Schularten werden soziale herkunftsbedingte Unterschiede eher verstärkt als abgebaut.

An den Hauptschulen zeigt sich die **Problematik des selektierenden Schulsystems** am deutlichsten, da hier die Schülerpopulation mit den geringsten Chancen zusammenkommt. Grundsätzlich stellt sich daher die Frage nach der

Zukunftsfähigkeit des Systems Hauptschule. Die „Gettoisierung und Stigmatisierung von Schülern, die nicht mitkommen“ (Brinkbäumer et al 2006, S. 25) und die frühe Versammlung von Kindern mit bildungsfernem Hintergrund in abgesonderten Schulen scheint die Perspektivlosigkeit eher zu fördern als zu minimieren. Nach ihrer Begabung hätten viele dieser Kinder die Möglichkeit eine gute Berufs- oder Hochschulausbildung zu absolvieren, aber den meisten wird der Weg bereits im Kindesalter weitestgehend verbaut.

Hauptschulen mit deutschen Schülern ergeht es nicht besser, das Problem ist ein soziales, und eine homogene Gruppe von Bildungsverlierern bleibt in diesen gesellschaftlich vernachlässigten Räumen zurück.

Das dreigliedrige System gleicht kaum Unterschiede aus, fängt keine Schwächen ab und Unterschiede werden eher größer. Internationale Vergleiche zeigen deutlich, dass frühe Mehrgliedrigkeit des Schulsystems systematisch zu einer stärkeren Abhängigkeit der Schülerleistungen vom familiären Hintergrund beiträgt, ohne das durchschnittliche Leistungsniveau anzuheben.

Die deutsche Schule ist stark mittelschichtorientiert und basiert auf dem Prinzip von Selektion und Leistungsorientierung, weshalb das System in dieser Form nicht nur Migranten sondern auch deutschen Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Schichten Schwierigkeiten bereitet. Die Bedeutung von Schulerfolg ist wiederum stark mit der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung verknüpft und Negativerlebnisse bergen Frustrationspotential und hemmen die Lernmotivation. Auch in sozialer Hinsicht stellt Gärtner-Harnach (1978) fest, dass die ausländischen Schüler in Hauptschulklassen im Klassenverband isoliert sind und in der direkten Interaktion eher abgelehnt werden. Insbesondere aufgrund von Sprachschwierigkeiten und diskriminierenden Verhaltensweisen kommt es oft zur sozialen Isolation und deren Folgeerscheinungen.

Eine Reorganisation des Systems scheint dringend erforderlich, dahingehend dass die Bedürfnisse sozial Benachteiligter berücksichtigt und Chancenungleichheiten minimiert werden. Die Schule hat einen hohen Stellenwert im Lebenslauf und stellt bereits früh die Weichen für berufliche Karriere und die zumeist damit verknüpfte soziale Laufbahn. Umso bedenklicher, dass es vor der Einschulung in Deutschland nach wie vor keine curricularen Bildungsangebote gibt, die kleine Kinder nutzen

könnten. Im europäischen Vergleich dagegen sieht man, dass dies in den meisten Ländern selbstverständlich ist. Die Niederlande bieten eine „Vorschule“ ab vier Jahren, der Schweiz existieren sogenannte „Basisstufen“, die den Kindergarten mit der Schuleingangsstufe zusammenführen, und in Frankreich gibt es die „école maternelle“. Die Angebote werden von den meisten Eltern genutzt, auch wenn sie nicht obligatorisch sind und begünstigen das Erreichen von Mindeststandards zum regulären Schulbeginn. Für Deutschland könnte es eine echte Entwicklungsperspektive sein früher zu beginnen und später zu trennen, und im jungen Alter vor allem die spielerischen Elemente, Unvoreingenommenheit und Lernfreude zu nutzen. Auch hinsichtlich sozialen Lernens sollte das Potential nicht unterschätzt bleiben, wenn Kontaktumgangsqualitäten für Kinder noch deutlich wichtiger sind als nationale oder kulturelle Zugehörigkeiten. Die „Identifikation mit größeren sozialen Einheiten“ (Dollase 2002, S. 278) sowie Bindungen an Nationalität, Religion, Ethnie, Kultur nimmt im Verlauf der Sekundarstufe rapide zu und erreicht im 8./9. Schuljahr einen Höhepunkt, der dann ins Erwachsenenalter hinüber erhalten bleibt. Einschlägige Studien (Dollase et al. 2000, S. 199-256; Dollase, Kliche & Moser 1999) zeigen eine messbare Zunahme von Fremdenfeindlichkeit zwischen dem 5./6. und dem 8./9. Schuljahr. Im jungen Alter dagegen scheint der Umgang mit Internationalität noch unverkrampfter möglich zu sein, und es ist unnötig die kulturelle Identität permanent zu betonen.

Die Auswertung der Fragebogenuntersuchung erfolgte aus sozialpsychologischer Sicht mit Anlehnung an **theoretische Ansätze zur Psychologie der Gruppe**. Die diskutierten Phänomene von Selbstaufmerksamkeit, Selbstkategorisierung, Depersonalisierung, sozialer Identität, sozialem Vergleich und sozialer Distinktheit, haben den immanenten Zusammenhang von Persönlichkeit und gruppelem Einfluss verdeutlicht. Ihre Implikationen erlauben Aussagen zu Gruppenbildungen, intergruppalen Beziehungen und Gruppenstrukturen und bilden daher den geeigneten theoretischen Rahmen, um die Untersuchungsergebnisse zu multiethnischen Sozialgruppen innerhalb des schulischen Interaktionsraums bewerten zu können.

Insbesondere die **Wirksamkeit gemeinschaftlicher Ziele** zur Verbesserung der schulischen Lern- und Sozialgemeinschaft konnte herausgearbeitet werden. Die

Erfahrungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer haben gezeigt, dass sich der entsprechend methodische Einsatz bei multiethnisch zusammengesetzten Gruppen in der Praxis bewährt und als überaus effektiv eingeschätzt wird. Das Ergebnis deckt sich mit der theoretischen Grundlage, die davon ausgeht, dass Gruppenmitglieder als Gemeinschaft zielbewusster hinsichtlich der Verfolgung eines übergeordneten Ziels agieren und durch gegenseitige positive Abhängigkeit eine gruppale Identität generieren, die die Bedeutsamkeit der ethnischen Zugehörigkeit verblasen lässt und mit wechselseitig kooperativem und freundlichem Verhalten einhergeht. Die bloße Klassifikation oder ein gemeinsames Schicksal reicht aus, um künstliche Gruppen herzustellen und zu steuern, und schon ergeben sich mehr Sympathien nach innen als über die Gruppengrenzen hinweg. Für eine Klassengemeinschaft bedeutet dies trotz einer konkurrierenden Situation der Schüler untereinander, dass „gemeinsames und auch streckenweise solidarisches Handeln besonders dann möglich wird, wenn die Schüler gemeinsame Interessen gegenüber Lehrern, anderen Klassen oder einzelnen Außenseitern in der Klasse selbst durchsetzen wollen“ (Ulich 2001, S. 61). Für die bewusste Bildung von Gruppen sollte von pädagogischer Seite gemäß den Bedingungen der Kontakthypothese beachtet werden, dass der Kontakt von der Schülerseite positiv erlebt wird, indem er Vorteile bringt, in einem Sozialklima stattfindet, wo der Kontakt erwünscht ist und auf der Basis gleichwertiger Status stattfindet. Sind diese Voraussetzungen nicht oder nur teilweise gegeben, kann das Erlebnis leicht in eine Negativerfahrung umschlagen und das methodische Ziel verfehlen. Problematisch ist es auch im Generellen, wenn Personen bei gruppalen Bildungen und der Identifikation mit diesen nur noch als Vertreter einer bestimmten Gruppe wahrgenommen werden und das Individuum aus dem Blickwinkel verloren wird.

Auch die Erkenntnisse der Theorie der **Selbstaufmerksamkeit** können effektiv zur sozialen Verhaltenssteuerung einer Gruppe eingesetzt werden, um bestimmte Gruppenziele über die Internalisierung und Aktivierung von Normen zu erreichen. Die theoretischen Implikationen von standardisiertem und selbstevaluativem Verhalten geben Aufschluss über verinnerlichte Normen und das Sozialverhalten der Schüler. Die Studienergebnisse haben durchaus gezeigt, dass hinsichtlich multiethnischer Sozialgruppen durchaus kulturelle Verhaltensstandards und spezifische Verhaltensweisen wirksam sind, die schulische Interaktionen beeinflussen. Dies

konnte insbesondere für türkische und marokkanische Schülerinnen und Schüler festgestellt werden und hinsichtlich geschlechtsspezifischer Wirksamkeitsmuster. Nach Ulich (2001, S. 65) belegen zahlreiche Studien, dass Jungen eher konkurrenzorientiert handeln und einen möglichst hohen Rang in der Gruppe erlangen wollen, während Mädchen eher beziehungsorientiert agieren und deutlich seltener das Unterrichtsgeschehen dominieren, selbst wenn sie die Mehrheit innerhalb einer Klasse stellen. Auch sind Mädchen in der Regel beliebter, werden seltener an den Rand der Klasse gedrängt als Jungen und sind im Durchschnitt erfolgreicher in der Schule. Sie begegnen gemäß der Feststellung von Dollase et al. (1999, S. 225 ff.) ethnisch gemischten Klassen auch mit einer höheren Aufgeschlossenheit als Jungen.

Unter traditionell kultureller Perspektive generiert sich insbesondere unter männlichen türkischen oder arabischen Jugendlichen dagegen häufig eine Macho-Kultur, die zumeist mit einer negativen Profilierung einhergeht, über die sie sich Anerkennung in der Peergroup verschaffen wollen. Insbesondere in Konfliktsituationen spielen Aspekte wie Ehre und Ansehen tendenziell eine größere Rolle als bei anderen Nationalitäten. Die Verletzung des Rufs einer Clique oder Familie gilt auch für den Einzelnen. „Dabei steht die Männlichkeit als Wertorientierung im Mittelpunkt, denn sie gewährleistet, die Familie zu schützen und deren Ehre zu wahren“ (Aydin et al. 2000, S. 110). Aktives offensives Verhalten demonstriert dabei Männlichkeit und Status innerhalb der Gruppe. Popp (1994, S. 209) stellt fest, dass insbesondere türkische Jugendliche überwiegend nationalitätshomogene Gruppen bilden und in der Freizeit bevorzugt unter sich bleiben. Ähnliches zeigt sich oftmals auch in sprachlicher Hinsicht, als dass sie betont schlechtes Deutsch sprechen, um sich abzugrenzen. Das „Negativum“ wird zur „Heldentat“ (Brinkbäumer et al. 2006, S. 26) stilisiert, und sie generieren ihr Selbstbewusstsein nicht selten über die Kultivierung einer Gettowelt. Sie bekommen von der Gesellschaft suggeriert Außenseiter mit wenig Aussicht auf Erfolg im Leben zu sein. Brinkbäumer et al. resümieren, dass daher „Gewalt als Kompensationsmittel“ umso ausgeprägter ist, je stärker sich Jugendliche der „männlichen Ehre“ verpflichtet fühlen. Die Berliner Referentin für Gewaltprävention Bettina Schubert hält dagegen, dass keine Ethnie besonders gewalttätig sei im Vergleich zu anderen. Migration sei ein genereller Risikofaktor, weil Kinder Brüche verarbeiten müssten, und Kinder der

dritten Einwanderergeneration eher kriminell würden als jene der ersten, weil sie die Benachteiligung ihrer Eltern realisieren. Um den negativen Kreis der Perspektivlosigkeit zu durchbrechen sind sicherlich verschiedenste Reformen auf dem Arbeitsmarkt, im Sozialversicherungssystem und in der Immigrations- und Integrationspolitik notwendig.

Ein weiteres geschlechtsspezifisches Merkmal, in dem sich Jungen und Mädchen vor allem hinsichtlich interethnischer Beziehungen unterscheiden, ist die **soziale Distanz** bzw. Akzeptanz. Eine einschlägige Studie von Morgenroth und Ibaidi (2002, S. 195-208) zeigt, dass soziale Kategorien der ethnischen Zugehörigkeit und des Geschlechts für Distanzurteile der befragten Jugendlichen hoch bedeutsam sind. Vor allem aber für die Urteile der Jungen ist dabei die ethnische Zugehörigkeit noch wesentlich bedeutsamer als die Geschlechtskategorie. Seitens der befragten türkischen Jugendlichen spielt auch das Geschlecht eine größere Rolle als bei den deutschen Jugendlichen, was mit einer kulturell bedingten stärkeren Fixierung auf Geschlechtsrollen und ihre rollenspezifischen Handlungsmuster zurückzuführen sein mag.

Zu geringeren Anteilen wurden von den Probanden auch typische Verhaltensweisen für deutsche Schülerinnen und Schüler festgestellt, die jedoch weniger von traditionell-kulturellen geprägten Einflüssen geprägt sind.

Bei der Wirksamkeit der Steuerung sozialer Gruppenverhältnisse müssen vor allem auch die **Relationen zwischen Minorität und Majorität** und deren numerische Anteilsgrößen berücksichtigt werden. Aufgrund der entsprechenden Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppenform kann ein Einfluss für das Individuum angenommen werden, was gemäß der Studienresultate vor allem für die deutsche und türkische Schülerschaft zutreffend ist, da diese mehrheitlich die Majorität innerhalb der von den Probanden beschriebenen Klassen darstellen. Gemäß der theoretischen Grundlage gilt für diese Schüler als Mitglieder von Mehrheitsgruppen, dass sie durchschnittlich weniger und seltener Selbstaufmerksamkeit induzieren, und es erscheint unwahrscheinlicher, dass sie ihr Verhalten an spezifischen Standards ausrichten. Auch hinsichtlich intergruppalen Verhaltens ist es jedoch wichtig, nicht nur die betreffenden Gruppen als Ganze zu sehen, sondern auch die Individuen, die diese

Gruppen bilden. Gruppale Faktoren stehen in einem wesentlichen Zusammenhang mit der sozialen Identitätsentwicklung des Einzelnen, da dass das Selbstkonzept sowohl individuellen als auch sozial geteilten Merkmalen bestimmt wird. Gerade Schüler, die über einen Migrationshintergrund verfügen, sehen sich je nach Situationskontext mit verschiedenen Identifikationsmustern konfrontiert. Dabei sind auch die sprachlichen Implikationen auf Selbstbild, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Autonomie und Selbstsicherheit nicht zu unterschätzen. Sprache als spezifische kulturelle Ausdrucksform und persönliche Kommunikationsform ist geprägt durch jeweils individuellen Person-Umweltbezug und die Sozialisationsbedingungen. Der identitätsbildende Aspekt von Sprache zeigt sich im Beispiel von türkischen Schülern, die sich deutsch sprechend als „Deutsche“ erleben, türkisch sprechend als „Türken“ und arabisch sprechend als „Muslime“.

Insgesamt wurden innerhalb dieser Untersuchung für die **türkischen Schülerinnen und Schüler** die signifikantesten Resultate erzielt. Sie fallen sowohl durch hohe Nennungshäufigkeiten, als auch durch signifikante Ergebnisse auf. Für den Großraum Düsseldorf sind sie die Ethnie, die neben den deutschen Schülern am häufigsten vertreten ist, für die in kultureller Hinsicht spezifische Verhaltensweisen feststellbar sind, und die zumeist mit Problemen aufgrund einer multiethnischen Schülerschaft in Verbindung gebracht werden. Dabei handelt es sich zumeist um verbale Aggressionen und problematische persönliche Eigenschaften. Ferner bestehen Sprachprobleme, religiös bedingte praktische Probleme, Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft und Autoritätsprobleme. Im Ganzen sollen hier keine Generalisierungen getroffen, sondern vielmehr die Mehrheit betreffende signifikante Tendenzen aufgezeigt werden. Wie Ridder und Dollase feststellen, müssen „verallgemeinernde Aussagen zu Ansichten über ausländische Jugendliche stets nach Herkunftsländern differenziert werden“ (Dollase, Kliche & Moser 1999, S. 222), wobei die türkischen Schüler eine „sozial-kulturelle, sprachliche und religiöse Sonderstellung“ innehaben. Hoffmann (1990, S. 200) geht sogar so weit zu sagen, dass „Ausländerfeindlichkeit in erster Linie Türkenfeindlichkeit“ sei. Auch Holfort (1982) stellt fest, dass die türkischen von allen ausländischen Schülern am stärksten abgelehnt werden und auch insgesamt die schlechtesten Bildungsvoraussetzungen haben. Sie verlassen die Schule im Nationalitätenvergleich

am häufigsten ohne Schulabschluss oder erlangen lediglich den Hauptschulabschluss und weisen die niedrigsten Ausbildungsquoten auf. Trotz schlechterer schulischer Ausbildungsvoraussetzungen und Qualifikationen müssen sie mit deutschen Jugendlichen um Lehrstellen und Arbeitsplätze konkurrieren. Auch die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass im Zusammenhang mit dieser Schülergruppe die signifikantesten Schwierigkeiten bestehen, und Schulerfolg ist auch ein wesentlicher Indikator für die Integration Kinder und Jugendlicher nichtdeutscher Herkunft. „Erst wenn sie den gleichen Anteil an den Abschlüssen der Sekundarstufe I und II erreicht haben wie deutsche Schüler, und wenn sie daraufhin die gleichen Ausbildungs- und Berufschancen haben, kann von erfolgreicher Integration gesprochen werden.“ (Keck et al. 2004, S. 71)

Bezüglich der gruppalen Identifikation zeigt die **Theorie der sozialen Identität**, dass sich Gruppenbildungen und Kategorisierungen in der Regel aufgrund von Ähnlichkeitsfeststellungen generieren. Es besteht ein gewisser Konformitätsdruck, wonach sich Gruppenmitglieder gemäß den Erwartungen anderer eher konform verhalten, um somit positiver bewertet zu werden. Durch die Entwicklung und Profilierung eines Wir-Gefühls entsteht auch eine Ausgrenzung und Abwertung anderer. „Das Wir-Gefühl motiviert, hat eine integrative Kraft nach innen, aber eine desintegrative Kraft nach außen“ (Dollase 2002, S. 281), es birgt also nicht nur Vorteile. Die nationale Zugehörigkeit wird insbesondere dann salient, wenn es sich um biculturelle Gruppen handelt. Besteht eine Gruppe aus mehreren Nationalitäten „verliert die Salienz der kulturellen Zugehörigkeit an Gewicht und wird diffus“ (Dollase et al. 2002, S. 184).

Nicht zuletzt die Experimente von Sherif haben gezeigt wie Ähnlichkeit und Fremdheit in sozialen Kontexten moduliert und manipuliert werden können. Ähnlichkeitsattraktionen wie z.B. blaue Kugelschreiber oder Papiere (Rabbie & Horwitz 1969, S. 269-277) können bereits ausreichend sein um Ingroup-Outgroup-Bildungen zu steuern.

Die Frage ist, ob die hier lebenden Schülerinnen und Schüler heute überhaupt noch ein klassisches Fremdeitskriterium erfüllen, was die gruppalen Bildungen beeinflusst, oder ob es sich in vielen Fällen nicht auch um künstliche Exotisierungen handelt. In einer Befragung von Dollase et al. (2002, S. 189) zeigt sich, dass

sämtliche Schülerinnen und Schüler „hochgradige Ähnlichkeiten in den gewählten alltagskulturellen Präferenzen“ zeigen. Des Weiteren stellte er das Absinken negativer Bewertungen und den Anstieg positiver Bewertungen in multikulturellen Schulklassen fest, als dass „soziometrische Ablehnungen und negative evaluative Stereotypisierungen immer dann geringer ausfallen, wenn der Kontakt mit Ausländern in Schulklassen gewährleistet ist“ (Dollase et al. 2002, S. 191). Von Lehrpersonen sollte die allgemeine Zielvorstellung verfolgt werden, dass Fremdheitserlebnisse im alltäglichen Schulleben geringer werden und demzufolge kein Problem mehr darstellen.

Für Schulklassen ist dabei die Gruppengröße in sozialer und leistungsbezogener Hinsicht nach Ulich (2001, S. 52) nicht unbedeutend. So fällt beispielsweise die schulische Leistung in Gruppen unter 20 etwas besser als in größeren Gruppen, wovon insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und aus unteren Sozialschichten profitieren. Auch das Lehrerverhältnis sei in kleineren Klassen eher schüler- und weniger kontrollorientiert und das Klassenklima insgesamt positiver und zufriedener.

Für die vorliegenden Untersuchungsergebnisse scheint der gruppale Effekt insgesamt jedoch eine weniger bedeutende Rolle zu spielen, als dass die meisten Probleme ganz klar im Zusammenhang mit Einzelpersonen angegeben werden und weniger an spezifische ethnische Gruppen gebunden sind. Gruppenspezifische Faktoren scheinen, wenn dann am ehesten im Zusammenhang mit türkischen und marokkanischen Schülern wirksam zu sein und Sprachprobleme zu betreffen, wobei es sich neben mangelnden Sprachkenntnissen auch um muttersprachliche Konversation handelt, die eine Ingroup-Outgroup-Entwicklung befördert und somit soziale klasseninterne Gruppenprozesse beeinflusst. Unzureichende Sprachkenntnisse, die eine ganze Gruppe betreffen, bergen die Gefahr, dass sich innerhalb der Lerngemeinschaft eine Leistungsdifferenz zu den übrigen Schülerinnen und Schülern herauskristallisiert und eine leistungsbezogene Untergruppe bildet. Probleme hinsichtlich schulischer Leistungsbereitschaft, Autoritätsprobleme und problematische persönliche Eigenschaften sind dagegen klassische Problembereiche einzelner Personen.

Die Kernfrage der vorliegenden Arbeit nach **spezifischen sozialen Problemen** aufgrund einer multiethnischen Schülerschaft ergab, dass entsprechende Problembereiche durchaus existieren und sich vor allem auf die „schulische Leistungsbereitschaft“ beziehen. Weitere Problemfelder sind „Aggressionen“, „Sprachprobleme“ und „religiös bedingte praktische Probleme“. Auch hier wird mit deutlicher Mehrheit angegeben, dass zumeist türkische Schülerinnen und Schüler involviert sind und zu vergleichsweise geringeren Anteilen auch marokkanische sowie „alle Ethnien“. Betrachtet man die Ergebnisse der türkischen Schüler genauer, fällt auf, dass sie am häufigsten hinsichtlich verbaler Aggressionen und problematischer persönlicher Eigenschaften genannt werden und zu wesentlichen Anteilen in Sprachprobleme, religiös bedingte praktische Probleme, Probleme in Bezug auf die schulische Leistungsbereitschaft und Autoritätsprobleme involviert sind. Bei den marokkanischen Schülerinnen und Schülern markieren religiös bedingte praktische Probleme einen Schwerpunkt.

In einer vergleichbaren Studie von Auernheimer et al. (2001, S. 17-40) zum Umgang mit interkulturellen Konflikten von Lehrerinnen und Lehrern in Hessen und Nordrhein-Westfalen zeigen sich starke Überschneidungen der genannten Problembereiche. Am häufigsten werden hier Gewalt, sowie verbale und körperliche Aggressionen im Zusammenhang mit interkulturellen Konflikten genannt. Religiös bedingte praktische Probleme sorgen ebenfalls für Differenzen, als auch unterrichtsbezogene Schwierigkeiten hinsichtlich der Leistungsbereitschaft.

Die Betrachtung **sprachlicher Probleme** wird zwar innerhalb dieser Studie vernachlässigt, aber dass dieser Bereich eines der Kernprobleme darstellt, wurde bildungspolitisch erkannt und zahlreiche Strategien der bildungsbezogenen Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konzentrieren sich auf diesen Bereich. So müssen sich überall im Westen Deutschlands mittlerweile vier- oder fünfjährige vor Schulbeginn einem Sprachtest unterziehen und wer defizitäre Kenntnisse bescheinigt bekommt, erhält schon frühzeitig gezieltes Sprachtraining. Nicht selten sind jedoch diese zeitlich und in ihrem Stundenvolumen begrenzten Programme unzureichend, und die Kinder benötigten auch begleitend zur Schulkarriere langfristige sprachliche Unterstützung und zusätzliche systematische Förderung. Zudem haben die Schülerinnen und

Schüler, die sich bereits „im Schulsystem“ befinden, von diesen Maßnahmen keinen Nutzen.

Schneller (1989, S. 465-484) hat sich intensiv mit interkulturellen Kommunikationsmustern befasst und unterscheidet zwischen „gelingender“, „nicht gelingender“ und „pseudo-Kommunikation“. Bei der „pseudo-Kommunikation“ handelt es sich um Nachrichten deren Bedeutung aus dem eigenen Kulturkreis nicht mit denen aus dem Kulturkreis des Empfängers übereinstimmt. Den Vorgang subjektiver Sicherheit des Verstehens bei tatsächlichem Nichtverstehen bezeichnet er als „negative Kommunikation“. Die Differenzen fallen nach seinen Feststellungen umso größer aus, je markanter die kulturellen Kommunikationsunterschiede sind. Eine Studie bei der 900 internationale Begegnungssituationen analysiert wurden, ergab, dass 49% der Kommunikationssituationen von Sprachbarrieren gekennzeichnet waren. Sprachliche Kommunikationsprobleme sind nach Schnellers Feststellung abhängig von dem „Grad der Gruppenintegration“, der „emotionalen Spannung“, dem „Grad der situativen Komplexität“, der „Bedeutung der Situation und anderskultureller Teilnehmer“, sowie dem „Selbstkonzept der einzelnen Teilnehmer“. Diese Schwierigkeiten beziehen sich nicht nur auf Personen mit mangelnder Fremdsprachenkompetenz, sondern auch auf die, deren muttersprachliches Niveau geringer ist. Neben Sprachbarrieren erschweren Faktoren situativer, sozialer und kultureller Art und die Komplexität der zu verarbeitenden Informationen den Kommunikationsfluss.

Für gruppenkommunikative Kontexte lässt sich festhalten, dass diese umso besser funktioniert je besser das Klima in der Gruppe ist, da mehr Kommunikationskanäle geöffnet werden, und die Kommunikation sich umso differenzierter gestaltet. Zudem sind emotionale Stabilität, Situations- und Rollensicherheit, soziokulturelle Nähe und persönliche Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit weitere Kriterien, die sich förderlich bei interkulturellen Kommunikationssituationen auswirken.

Eine besondere Situation in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die mehr oder weniger stark ausgeprägte **doppelte Halbsprachigkeit**. Einerseits ist die Muttersprache weniger ausdifferenziert und andererseits ist die Beherrschung der deutschen Sprache häufig auch nur lückenhaft, so dass eine bewusste Trennung der Sprachen insbesondere den

jüngeren Kindern häufig schwer fällt. Nach Atabay (1994, S. 62) entstehen so unterschiedliche Sprachstrukturen in den Köpfen der Kinder, die ihre sprachliche Entwicklung eher behindern als fördern. In vielen Situationen vermögen sie bestimmte Aspekte nur in der einen oder anderen Sprache auszudrücken und die sprachliche Kommunikation ist insgesamt auf einen bestimmten Wortschatz beschränkt. Diese Kinder sind somit mit Anforderungen konfrontiert, die ihre deutschen Mitschüler in dieser Weise nicht erleben. Sie müssen sich in verschiedenen sprachlichen Umwelten zurechtfinden, die Sprachen wechseln, ein Gefühl für die spezifischen Ausdrucksweisen der jeweiligen Sprachen entwickeln, Strategien erlernen, wie sie mit Situationen umgehen, in denen sie sich nicht auszudrücken wissen und wie sie mit Übersetzungsanforderungen für andere Personen umgehen. Gogolin (1987, S. 28) hebt hervor, dass diese Kinder metasprachliche Fähigkeiten entwickeln müssen, zu denen das Differenzieren zwischen Sprachen, Reflektion, Sprachwechsel, Übersetzen und Übertragen, das Spiel mit Sprache und Sprachsensibilität gehören. Des Weiteren verweist sie auf die Problematik, dass diese Kinder in der Schule in ihren sprachlichen Leistungen in der Regel am Maßstab der einsprachig aufgewachsenen Kinder gemessen werden, was dazu führe, dass die „spezifischen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Kinder aus ethnischen Minderheiten systematisch aus der Wahrnehmung ausgeblendet, im Unterricht systematisch vernachlässigt werden“ (Gogolin 1987, S. 26). Die Fähigkeiten zu berücksichtigen, die diese Kinder ihren Mitschülern aus einer einsprachigen Umwelt voraushaben, sie zu fördern und entfalten sieht sie als eine zentrale Aufgabe der Lehrkräfte. Für eine Veränderung der Situation ist es somit umso bedeutender, dass die Mehrsprachigkeit gezielt und möglichst frühzeitig gefördert wird, nicht-deutsche Erzieher entsprechend ausgebildet werden und diesen Kindern die Möglichkeit auf Unterricht in ihrer Erstsprache eingeräumt wird. Von pädagogischer Seite scheint sich das Bild des Spracherziehers und –förderers dabei leider nach wie vor auf den Deutschlehrer zu beschränken. Dass sich diese Problematik kumulativ auf alle Sachfächer auswirkt, und die Schüler nicht nur im Deutschunterricht an Sprachhürden scheitern bleibt dabei unberücksichtigt. Die meisten Hochschulen bieten Qualifikationen im Bereich interkultureller Kompetenzen und Deutsch als Zweitsprache zwar an, Teil des Pflichtcurriculums für alle herangehenden Lehrerinnen und Lehrer sind sie jedoch selten.

Für die **Handhabung** der spezifischen Problembereiche zeigt sich, dass Kommunikation einen hohen Stellenwert in der Bearbeitungspraxis der Probanden hat. **Gespräche und Kommunikationsarbeit** sind die am häufigsten genannten Mittel, die dabei eingesetzt werden, insbesondere hinsichtlich Schwierigkeiten schulischer Leistungsbereitschaft und verbaler Aggressionen. Kommunikationsarbeit ist ein weites Feld und bietet den Vorteil auf vielen verschiedenen Ebenen unmittelbar und unkompliziert umsetzbar zu sein. Die bereits erwähnte Studie von Auernheimer et al. (2001, S. 17-40) zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten zeigt ebenfalls, dass „Gespräche“ in vielfältiger Hinsicht das gängigste Mittel der Reaktion sind. Gespräche mit dem Schüler oder der Klasse werden dabei am häufigsten genannt, aber auch mit Schulpsychologen, Kollegen und Eltern sind geläufige Möglichkeiten. Abgesehen von Kommunikation, sind Projekte und problembezogene Unterrichtseinheiten weitere Reaktionsalternativen, ebenso wie Sanktionen. Hierbei zeigt sich gemäß der Feststellungen von Auernheimer et al. und Bezug auf weitere einschlägige Untersuchungen (Petzel et al. 1997, S. 251-258), dass ein immanenter Zusammenhang zwischen Autoritarismus, Akkulturationseinstellung und Problemlösungsverhalten besteht. Autoritäre Personen neigen scheinbar eher zu aggressiven und bestrafenden Problemlösungen und je eher sie Integration präferieren, desto weniger wollen sie mit Strafe auf einschlägige Problemsituationen reagieren. Eine weitere Feststellung von Katz et al. (1986, S. 35-59) zum Verhalten von Autoritätspersonen, als welche sich Lehrpersonen durchaus klassifizieren lassen, beschreibt eine gewisse Ambiguität bezüglich ihres statusbezogenen Verhaltens. Sie sind trotz ihrer Befürwortung der Gleichbehandlung heterogener Gruppen mit Statusunterscheiden und Benachteiligungen konfrontiert. Dies führe aufgrund von emotionalen Spannungen zu ambivalentem Verhalten: Ethnische Minderheiten würden von Lehrpersonen also eher positiv behandelt, so lange keine Besonderheiten bzw. Ungewöhnlichkeiten auftreten. Sollte dies jedoch der Fall sein, würde die Gleichbehandlung oder gar Bevorzugung umschlagen und negative Einstellungen und Verhaltensweisen auslösen. Probleme, die entsprechend im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft stehen, könnten demnach eher negative

Sanktionsreaktionen bei den Lehrern hervorrufen als dies bei Problemen im Zusammenhang mit deutschen Schülern geschehen würde.

Lehrpersonen haben insgesamt eine zentrale Bedeutung für die Gestaltung und Handhabung interkultureller Sozialisation in der Schule. Dollase (2002, S. 286) sieht „guten Unterricht und nette Lehrer/innen“ als Garant gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit im Schulsystem. Selbst bei einer „Bedeutungserhöhung sozialer Kategorien“ wäre es immer noch die Lehrperson und ihre „persönlichen Wirkungsmittel“, die Konflikte am effektivsten zu minimieren und aufzubrechen vermag und durch guten Unterricht Spaß an Schule und ein positives soziales Umfeld zu schaffen, Puffer gegen Fremdenfeindlichkeit und Distinktionsstress, Intergruppenkonflikte

“Nicht die schematische Anwendung eines interkulturellen Trainingsprogramms verbessert die Qualität von Unterricht und sozialer Erziehung, sondern Umgangsqualitäten im zwischenmenschlichen Kontakt, was auch spontan und natürlich ohne programmatische Orientierung möglich sein muss.

Die **soziale Beziehungsqualität** in der Schule hat einen starken Einfluss auf die Selbstzufriedenheit und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler. Eine Studie von Ulich (2001, S. 72 f.) zeigt, dass Schüler, die andere positive innerschulische Beziehungen zu ihren Mitschülern unterhalten, sich in der Schule deutlich wohler fühlen. Lehrer haben selbstverständlich wenig Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der freundschaftlichen Beziehungen, aber sie können durch soziale Arbeitsformen und verminderten Konkurrenzdruck ein positives Klassenklima anregen indem sich Schüler freundschaftlich begegnen.

Jerusalem und Schwarzer (1991, S. 115-128) haben den Einfluss von Klassenumwelten auf das Selbstkonzept von Schülern untersucht und festgestellt, dass in Klassen mit negativem Klima, hohem Leistungsdruck, starker Anonymität und Regellosigkeit das Selbstwertgefühl und die Erfolgszuversicht der Schüler deutlich geringer ausgeprägt ist. Umso stärker sind dafür Befindlichkeiten wie Leistungsangst und Hilflosigkeit vertreten. Die Ergebnisse sind insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern zutreffend (Jahrgangsstufen 5-7), die in ihrem Selbstkonzept noch labiler und abhängiger von äußeren Einflüssen sind, als die älteren.

Allgemein scheint daher eine stärkere Psychologisierung von Lehrerbildung erforderlich, Aspekte wie Leistungsdruck und Regellosigkeit gehen eher Einflüsse der Lehrkräfte zurück. Generell muss jedoch bei den Anforderungen an Lehrer und ihr Gestaltungspotential berücksichtigt werden, dass die Erwartungen auch realistisch sind und nur erfüllt werden können, wenn an der Basis, der Qualifikation und Aus- bzw. Weiterbildung, gearbeitet wird und Lehrer auch den Hintergrund und entsprechendes „know how“ vermittelt bekommen. Insbesondere auf den Umgang mit Heterogenität und die biculturelle Lebenssituation ihrer Schüler müssen die Lehrer vorbereitet werden und professionell unterstützt werden.

Insgesamt brauchen die Schulen auch mehr Personal für eine intensivere und längere Betreuung im Sinne von Ganztagesmodellen. Dafür müssen sie sich auch für qualifizierte Honorarkräfte von außen öffnen insbesondere für Vorbilder gleichen Nationalität, um die stärkere Förderung des einzelnen Schülers als zentrales Bildungsziel verwirklichen zu können.

Um dem Mangel an Lehrkräften mit eigenem Migrationshintergrund zu begegnen wird bereits gezielt Personal mit beispielsweise türkischen und arabischen Wurzeln angeworben. Sie kennen die Lebenswelten und Verständigungsprobleme der Migrantenkinder und bieten neben einer reelleren Identifikationsfigur auch Kenntnisse über die eigene Kultur und Traditionen qualifiziert vermitteln. So erfahren muslimische Schülerinnen und Schüler im regulären Religionsunterricht nichts über ihren Glauben und gesonderter Religionsunterricht ist nach wie vor eher eine Ausnahmeerscheinung. Lernen zwischen Kulturen impliziert jedoch nicht nur das Lernen über andere Kulturen, sondern auch über die eigene, weshalb es von wesentlicher Bedeutung ist, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule etwas über wesentliche Elemente ihrer Kultur wie Religion und Sprache vermittelt bekommen. Einerseits zollt dies Anerkennung gegenüber anderen Kulturen und unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler als Quelle ihres Selbstbewusstseins und – verständnisses. Interkulturelles Lernen bedeutet aber auch als eine Form sozialen Lernens die Begegnung und den Umgang verschiedener Kulturen miteinander. Gerade in dieser Hinsicht hat Schule als einzige gesellschaftliche Institution, die alle Mitglieder der Bevölkerung in einem bestimmten Alter zusammenführt, ein besonderes Potential interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln.

„Interkulturelles Lernen soll befähigen multikulturelle Situationen mit Vernunft, Verständnis und Toleranz zu gestalten, fremden Menschen und ihrer Kultur aufgeschlossen, verständig und respektvoll zu begegnen“ (Keck et al. 2004, S. 63). Denken und Handeln sind zunächst eher von einem Ethnozentrismus bestimmt, der die eigene Kultur als natürlich und selbstverständlich gegeben ansieht. Unbewusst stellen wir die eigene Kultur in den Mittelpunkt und betrachten andere aus unserem individuellen Blickwinkel heraus. Fremde Kulturen als gleichberechtigt und in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen muss zunächst erlernt werden und bedarf reflektiven Neu- und Umlernens. Bewusstwerdungsprozesse und die Relativierung der eigenen Sichtweise kann ein schwieriger Prozess sein, der auch die eigene Identität in Frage stellt, insbesondere bei Personen, die zwischen verschiedenen Kulturen stehen. Vorurteile dienen häufig als Schutzfunktionen, um das eigene Weltbild zu bewahren und Verunsicherung zu vermeiden.

In der Umgangsweise mit sozialen Problemen aufgrund multiethnischer Gruppen bedeutet dies von pädagogischer Seite eine Bedeutungsminderung sozialer Kategorien bzw. ggf. eine **Rekategorisierung** anzuregen, welche die Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit zwar nicht aufhebt, aber dennoch vermindert. Die kulturelle Zugehörigkeit sollte nicht wie ein Etikett oder alleiniges Identifikationsmerkmal an den einzelnen Schülern kleben und unangemessene Bedeutsamkeit erlangen. Dies kann beispielsweise implizieren auch muslimische Kinder bei christlichen Bräuchen wie Weihnachtsliedern, Feiern etc. zu integrieren, wobei sich hier die Frage der Teilnahmereitschaft stellt, von der insbesondere auch der Sexualkundeunterricht betroffen ist.

„Es geht in erster Linie um Kinder, die in unserer Schule leben und die als Individuen in ihren Rechten und Wünschen gleichberechtigt und vollwertig anerkannt und als zugehörig betrachtet werden wollen. Und es wäre ein Verstoß gegen das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung, wenn man sie von dem normalen Schulleben, also auch vom Krippenspiel, mit dem scheinheilig toleranten Argument ausgrenzen würde, dass sie ja eine andere Kultur hätten“ (Dollase 2002, S. 284).

Dollase spricht von herber Enttäuschung und Tränen bei Kindern, deren Eltern aus ideologischen oder religiösen Gründen sich z.B. ein Krippenspiel nicht ansehen. Aus pädagogischer Sicht gehe es um die Vermeidung von Identitätsbedrohung, und es

sollte berücksichtigt werden, dass jeder Schüler das Gefühl haben möchte anerkannt zu werden und dazuzugehören. Die Bezugsgruppe ist gleichzeitig auch Vergleichsgruppe und „liefert Maßstäbe zur Einschätzung der eigenen Situation, des eigenen Verhaltens, der Leistung und auch äußerer Attribute“ (Ulich 2001, S. 53). Zudem besteht eine normative Funktion insofern, als dass spezifische Werte und Normen und Orientierungen für die eigene Verhaltensausrichtung geliefert werden. Die Schulklasse hat daher erheblichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl, und wenn es gelingt darüber neue Identitäten und Solidaritäten zu schaffen, vermag die Identifikation mit der eigenen Klasse „in vielen Fällen die Kraft der Zuordnung zu einer Nation oder Kultur“ (Dollase 2002, S. 283) aufzubrechen. Auch ein Bezugsgruppenwechsel kann bereits einen günstigeren Vergleich und eine Verbesserung des Selbstwertgefühls ermöglichen.

Des Weiteren sollten Lehrer Gelegenheiten zu **Personalisation** schaffen und im Gegensatz zu kategorialen Zugehörigkeiten personelle und individuelle Aspekte in den Vordergrund stellen. Sie müssen sich bewusst sein, dass sie es in erster Linie mit Menschen und nicht mit Türken, Russen etc. zu tun haben. Das Ziel wäre somit auch interpersonelle Kompetenzen zu stärken, denn „soziale Kompetenzen führen auch zu sozialer Integration“ (Dollase 2002, S. 284). Die Bedingungen um positive Kontakte zu schaffen dürften im sozialen Schulalltag leicht herzustellen sein, schließlich stellen Schulklassen „innerhalb des formellen Rahmens ein relativ offenes soziales Übungsfeld dar“ (Renner 1975, S. 135). Sie bieten einen sozialen Erfahrungsraum, in dem Beziehungen zu Gleichaltrigen erlebt werden, Kinder und Jugendliche sich vergleichen, anfreunden und konkurrieren können. Andererseits handelt es sich auch um eine Form der Zwangsgruppierung, da keine freiwillige Zusammenkunft erfolgt, und die Verhaltensregeln von der Schule bestimmt werden. Nach Ulich (2001, S. 51) manifestiert sich der Aspekt der Zwangsgruppierung dadurch, dass

- „sie aus vorwiegend organisatorischen Gründen gebildet ist und nicht, um soziale Bedürfnisse der Schüler zu befriedigen,
- ihre Ziele prinzipiell für alle Klassenmitglieder gleich sind, aber nicht kooperativ, sondern in einem Konkurrenzverhältnis erreicht werden (müssen),

- der einzelne Schüler zwar gemeinsam mit anderen lernt, bei der Überprüfung des Lernerfolges jedoch in die Einzelkämpferrolle gezwungen wird“.

Diese Seite der Gruppenbildung zeigt sich insbesondere, wenn der Unterricht im Kurssystem stattfindet. Einerseits können die Schüler hier durch die Auflösung der gewohnten Klassenstruktur ihre sozialen Kontakte erweitern und festgelegte, eingespielte und ggf. auch belastende Rollen aufbrechen. Andererseits werden die sozialen Beziehungen deutlich unpersönlicher und oberflächlicher, da der Kontakt zu den anderen Schülerinnen und Schülern weniger intensiv ist. Die Unverbindlichkeit bringt somit auch einen Solidaritätsverlust mit sich, der sich in geringerer Hilfsbereitschaft und Zusammenarbeit äußern kann. Grundsätzlich ist es jedoch wichtig, die Schüler mit verschiedenen Sozial- und Gruppenformen vertraut zu machen, was ein wesentlicher Bestandteil sozialen Lernens ist. Schule sollte ein Ort sein, der soziale Kompetenzen und Erfahrungen vermittelt, die gesellschaftliche Orientierung und das Zurechtfinden innerhalb dieser ermöglichen.

Bei aller Kritik sollte nicht übersehen werden, dass ambitionierte **Projekte der Migrantenförderung** durchaus existieren, und insbesondere private Stiftungen stechen hierbei positiv hervor. Die Mercator-Stiftung finanziert beispielsweise in über 30 Städten Nachhilfeunterricht für Migrantenkinder mit schulischen Problemen, und die Jacobs-Stiftung konzentriert sich auf Sommercamps, in denen Sprachkenntnisse verbessert werden können. Einzelne Projekte können jedoch keine flächendeckenden Veränderungen bewirken, für einen grundlegenden Richtungswechsel bedarf es konkreter struktureller Maßnahmen. Zunächst sollten die Schulen, die besonders von diesen Schwierigkeiten betroffen sind, am stärksten gefördert werden. Sie brauchen besonders engagierte und qualifizierte Lehrer, die von Sozialarbeitern und Psychologen unterstützt werden. Bei der Finanzierung werden Grundschulen, wo Migrantenförderung am effektivsten erfolgen kann, im Vergleich zu Gymnasien unterdurchschnittlich berücksichtigt. In den Niederlanden zählen Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, doppelt was die Kalkulation der Personalausstattung betrifft.

Die markantesten Schwächen des Systems sind jedoch hinreichend bekannt. Frühe Auslese, Konzentration auf den Vormittag und unzureichende individuelle Förderung

bedingen, dass das Elternhaus den Schulerfolg in Deutschland stärker beeinflusst als in anderen Industrieländern, und die Zukunft von der sozialen Herkunft bestimmt wird. Dabei zeigen gerade Migranteneltern in der Regel besonders starkes Interesse an der Ausbildung ihrer Kinder, und existierende Hilfsangebote wie z.B. vorschulische Sprachkurse werden in starker Zahl genutzt.

Gerade auch im Zuge des Pisa-Schocks, haben sich jedoch bereits einige Veränderungen ergeben. So erwähnt auch Kerstan (2007, S. 1) die positiven Effekte der stark kritisierten **Pisa-Studien**, als dass der „Pisa-Schock“ eine alarmierende Wirkung gehabt hätte. Der gesellschaftlich entstandene Druck nütze den Schulen, und die öffentliche Diskussion bringe Veränderungen in Gang. Als Reaktion auf Pisa 2000 beschlossen die Kulturminister entsprechende Reformen in verschiedenen Handlungsfeldern. Frühe Sprachförderung kristallisiert sich dabei als ein zentraler Aspekt heraus, da Kinder aus Migrantenfamilien nach wie vor seltener einen Kindergarten besuchen als deutsche Kinder, obwohl es gerade für sie besonders wichtig ist, Sozialisationsprozesse in einer deutschsprachigen Umgebung zu erleben. Die Forcierung von Deutsch-Kursen für die Elternteile soll dabei die ganze Familie verstärkt einbeziehen. Mit verbindlichen Leistungsvergleichen haben sich alle Bundesländer verpflichtet die Leistungen ihrer Schüler regelmäßig zu testen und somit vergleichbar zu machen. 2008 wird mit dem Programm „Vera“ (Vergleichsarbeiten) in den Grundschulen aller 16 Länder ein Anfang gemacht. Mit der Vergleichbarkeit etablieren sich auch Bildungsstandards, die für die Grundschule und die Sekundarstufe I definieren, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler verfügen sollten. Um dem Problem des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungskarriere zu begegnen, werden in zahlreichen Projekten Schulen und ihre Schülerschaft in sozialen Brennpunkten unterstützt. Eine bundesweite Initiative existiert bislang jedoch noch nicht. Dafür hat sich der Anteil der Ganztagschulen inzwischen fast verdoppelt im Vergleich zu 2002, wo es nur 16% aller Schulen waren. Ein Vier-Milliarden- Euro-Programm investiert der Bund bis 2009 in den Ausbau der Ganztagesbildung. Das gegenwärtig akuteste Problem scheint jedoch nach wie vor die Lehrerbildung zu sein, das vor allem die praxisnähere Aus- und Weiterbildung erfordert. In die Reformdebatte, die bereits seit längerer Zeit existiert, platzte zunächst der Bologna-Prozess mit der Umstellung auf Bachelor und Masterabschlüsse, und die Pisa Ergebnisse sorgen für weitere

Verunsicherung. Gegenwärtig wird auch an einer stärkeren Vereinheitlichung der Ausbildung gearbeitet, und die sich bereits im Beruf befindenden Lehrer werden verpflichtet sich weiterzubilden.

Die Maßnahmenoffensive scheint bereits zu fruchten: Die Ergebnisse von Pisa 2006 zeigten bereits eine deutliche Verbesserung im Vergleich zu denen von 2003/2000. In allen getesteten Bereichen ist der Trend deutlich positiv und die Leistungen sind nicht mehr so eng an die soziale Herkunft gekoppelt. Gemäß der Aussage von Manfred Prenzel (vgl. Kerstan 2007, S. 83 f.), dem Leiter der deutschen Pisa-Studie hat das Kind eines Akademikers heute bei gleicher Leseleistung und gleicher Intelligenz eine 2,2-mal so große Chance nach der Grundschule aufs Gymnasium zu wechseln, als das Kind eines Facharbeiters. Im Jahr 2000 war die Chance dagegen nur 2,8-mal so groß, was auf eine Verbesserung hindeutet, auf der man sich jedoch nicht ausruhen sollte. Leider beträgt der Abstand des Leistungsniveaus zu den deutschstämmigen Schülern knapp zwei Jahre und Prenzel bestätigt, dass an dieser Stelle vor allem massiv in die Sprachförderung investiert werden muss, da sich „Einwandererkinder mit guten Deutschkenntnissen nicht hinter ihren deutschstämmigen Mitschülern verstecken müssen.“

Dafür muss aber auch das Bewusstsein geschaffen werden, dass Sprach- und Leseförderung in allen Fächern und auch über die Grundschule hinaus erfolgen muss. Der Gedanke dies sei mit der Grundschulstufe abgeschlossen bezeichnet er als einen „großen Irrtum“.

Dass ein gewisser Zusammenhang zwischen Leistungs- und Lernniveau und Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund besteht, haben die in Kapitel 2.1.1.4 angestellten Betrachtungen der Ergebnisse von Pisa 2003 gezeigt, wo festgestellt wurde, dass die Bundesländer, die höhere Ausländeranteile verzeichnen, insgesamt schlechter abgeschnitten haben. Konkret haben also Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Berlin und Bremen als Bundesländer mit einem Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler von über 12,0 % unterdurchschnittlich schlechte Resultate erzielt.

Bei aller Fokussierung auf problematische Leistungsgruppen soll abschließend auch ein Blick auf die vermeintlich „Stärkeren“ geworfen werden. Das Beispiel Schwedens hat gezeigt, um im Beispiel Pisas zu bleiben, dass auch die Spitzenförderung nicht vernachlässigt werden sollte. Hat sich das Land jahrelang auf seinen hervorragenden

Bildungsbilanzen nahezu ausgeruht, zeigen die letzten Pisaergebnisse, wie rasch sich diese Situation auch wieder umkehren kann, trotz besonderer Hilfs- und Förderangebote für leistungsschwache Schüler, Programme und Initiativen für Kinder aus Migrantenfamilien und Sprachförderung. Wiarda (2007, S. 85) vermutet hierin das Kernproblem des skandinavischen Systems: „Während ihre soziale Infrastruktur von den Schulschwestern über die Sozialpädagogen bis hin zu gesetzlich vorgeschriebenen Antimobbingprogrammen noch immer international ihresgleichen sucht, existieren kaum Anreizsysteme, um Schüler zu Leistungssteigerungen zu motivieren. Vielen Lehrern fällt es daher schwer zu vermitteln, wie sich in den egalitären Gesellschaften Skandinaviens besondere Leistungsanstrengungen in der Schule später auszahlen können.“

Schwedens neuer Bildungsminister nimmt sich daher mit einem klareren Kerncurriculum des Gymnasialzweiges und einer Kürzung der vielfältigen Gymnasialprogramme auf drei Zweige, zentralen Wissensprüfungen in der dritten Klasse und Zensuren ab Klasse sechs, einer konservativeren Fokussierung auf Basiskompetenzen und einer klareren Strukturierung des höheren Bildungsweges an.

Die vorliegende Arbeit liefert eine fundierte Übersicht zur Situation multiethnischer Sozialgruppen an Schulen im Düsseldorfer Stadtgebiet aus gruppenpsychologischer Perspektive. Entsprechende Problembereiche des schulischen Alltags werden festgestellt und diskutiert, und die Betrachtungen sind eingebettet in Analysen der statistischen Situation für die gesamte Bundesrepublik, Konzepten interkultureller Erziehung und Ausländerpädagogik, Diskussionen theoretischer Ansätze zur Sozialpsychologie der Gruppe und aktuell relevanter Beiträge der öffentlichen Debatte des Themengebiets. Grundsätzlich bleibt zum Fokus auf multiethnische Interaktion schulischer Lern- und Sozialgruppen zu sagen, dass Schüler in der Schule auf den Umgang mit verschiedenen Kulturen vorbereitet werden und diese Kompetenzen erwerben, besonders wenn interkulturelle Interaktionen nicht bereits Bestandteil ihres schulischen Alltags sind. In heterokulturellen Klassen mag die Ausgangslage vielfach problematischer sein, als dieselbe in homokulturellen Klassen, jedoch können die Schüler hier, wenn die Basis von Lern- und sozialförderlichen Rahmenbedingungen gegeben ist, ein Kulturwissen erwerben, das

sie befähigt innerhalb des interkulturellen Schulalltags flexibel zu handeln und dieses Wissen auch auf außerschulische Lebensbereiche anzuwenden. Die deutlichsten Vorteile multikultureller Lern- und Sozialgruppen liegen daher in der gegenseitigen Ergänzung und Bereicherung, von der auf vielen Ebenen profitiert werden kann.

4. Literaturverzeichnis

Afeldt, Horst: Sozialstaat und Zuwanderung. In: Politik und Zeitgeschichte B7/1993. S.42-52.

Amir, Yehuda: Contact hypothesis in ethnic relations. In: Psychological-Bulletin. 71(5)/1969. S. 319.

Atabay, Ilhami: Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Freiburg: Lambertus Verlag, 1998.

Atabay, Ilhami: Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und -jugendlicher in der Bundesrepublik. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft, 1994.

Augsburger Universitätsreden 46. Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2001. Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Augsburg, 2002.

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, 2003.

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Auernheimer, Georg: Das Anderssein ist kein Thema. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW Nr. 10/ 1994, S. 12-14.

Auernheimer, Georg: Kultur, Identität und kulturelle Erziehung. In: Demokratische Erziehung, 12/1984. S. 23-26.

Auernheimer, G./ **van Dick**, R./ **Petzel**, Th./ **Wagner**, U. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

Auernheimer, Georg: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2000. S. 18-28.

Auernheimer, G. /**Blumenthal**, V. /**von Stübig**, H. /**Willmann**, B.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster/New York, 1996.

Austin, W.G. & **Worchel**, S. (Hrsg.): The Social psychology of intergroup relations. Belmont: Wadsworth Inc., 1979.

Aydin, Hayrettin / **Goldberg**, Andreas / **Öksüz**, Nilgün / **Özbek**, Yasemin: Zur türkischen Gesellschaft, Kultur und Identität. Sozialwissenschaftliche Beiträge zur europäischen Integration, Band 2. Frankfurt a M.: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, 2000.

Backmann, Carl W. & **Secord**, Paul F.: Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1972.

Bausinger, H.: Deutsche, Fremde, fremde Deutsche. Aussiedler und Ausländer – ein verbotener Vergleich? In : Baumeister, H.P. (Hrsg.): Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991. S. 21-34.

Berry, J.W.: Psychology of acculturation. In: Brislin, R.W. (Hrsg.): Applied cross-cultural psychology. CA: Sage, Newbury Park, 1990. S. 232-253.

Berry, J.W. / **Kim**, U. / **Power**, S. / **Young**, M. & **Bujaki**, M.: Acculturation attitudes in plural societies. In: Journal of Applied Psychology: An International Review, 38/ 1989. S. 185-206.

Berry, J.W. / **Kim**, U. / **Minde**, T. & **Mok**, D.: Comparative studies of acculturative stress. In: International Migration Review. 21/1980. S. 491-511.

Bertram, Hans / **Nauck**, Bernhard / **Klein**, Thomas: Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung. Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Boden, Martina: Nationalitäten, Minderheiten und ethnische Konflikte in Europa. Ursprünge, Entwicklungen, Krisenherde – Ein Handbuch. München: Günter Olzog Verlag GmbH, 1993.

Bond, Michael H. & **Cheung**, Tai: College students' spontaneous self-concept: The effect of culture among respondents in Hong Kong, Japan and the United States. Journal of Cross-Cultural Psychology. 14/ 1983. S. 153-171.

Boos-Nünning, Ursula & **Karakasoglu**, Yasemin: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag, 2005.

Brewer, Marilynn & **Miller**, Norman: Intergroup Relations. Buckingham: Open University Press, 1996.

Brewer, Marilynn & **Miller**, Norman: Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In: Groups in contact: The psychology of desegregation. New York: Academic Press, 1984.

Brewer, M.B. & **Gaertner**, S.L.: Toward reduction of prejudice: Intergroup contact and social categorization. In: Brown, R. & Gaertner, S. (Hrsg.): Blackwell Handbook of social psychology: Intergroup processes. Massachusetts: Blackwell, 2001. S. 451-474)

Brinkbäumer, Klaus; **Berg**, Stefan; **Cziesche**, Dominik; **Hardinghaus**, Barbara; **Ludwig**, Udo; **Röbel**, Sven; **Verbeet**, Markus; **Wensierski**, Peter: Die Verlorene Welt. In: Der Spiegel. 14/2006. S.22.-36.

Brown, R. & **Ross**, G.F.: The battle for acceptance: An investigation into the dynamics of intergroup behaviour. In: Tajfel, Henri (Hrsg.): Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. S. 155-178.

Brown, R.J. & **Wade**, G.S: Superordinate goals and intergroup behaviour: The effects of role ambiguity and status on intergroup attitudes and task performance. European Journal of Psychology. 17/ 1987. S. 131-142.

Bundeszentrale für politische Bildung: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2000.

Busse, Tanja: Bildung nach Postleitzahl. In: „Die Zeit“ Nr. 43 vom 20.10.2005. S. 46.

Carver, C.S.: Facilitation of physical aggression through objective self-awareness. Journal of Experimental Social Psychology, 10/1974. S. 365-370.

Carver, C.S.: Physical aggression as a function of objective self-awareness and attitudes toward punishment. Journal of Personality and Social Psychology, 11/1975, S. 510-519.

Carver, C.S. & **Scheier**, M.F.: Attention and self-regulation: A control theory approach to human behaviour. New York, 1981.

Castles, Stephen: Migration und Rassismus in Westeuropa. Berlin: Express-Ed., 1987.

Cobb, Jill Cockrel / **Cohen**, Robert / **Houston**, David A. / **Rubin**, Elizabeth C.: Children's self-concepts and peer relationships: Relating appearance self-discrepancies and peer perceptions of social behaviors. In: Child-Study-Journal. 28(4)/1998. S. 291.

Cooley, C.H.: Human nature and the social order. New York, 1902.

Cousins, S. D.: Culture and Selfhood in Japan and the USA. Journal of Personality and Social Psychology. 56/ 1989. S. 124-131.

de Charms, R.: Personal causation. New York: Academic Press, 1968.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1995: Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn, 1995.

Dilg, Mary: Thriving in the multicultural classroom: principles and practices for effective teaching. New York: Teachers College Press, 2003.

Doise, W. & Weinberger, M.: Représentations masculines dans différentes situations de rencontres mixtes. In: Bulletin de Psychologie. 26/ 1973. S. 649-657.

Dollase, Rainer: Freundschaft oder Feindschaft: Zum Umgang mit dem ‚Fremden‘ in der Grundschule. In: **Itze**, Ulrike / **Ulonska**, Herbert / **Bartsch**, Christiane (Hrsg.): Problemsituationen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2002. S.275-289.

Dollase, Rainer: Die multikulturelle Schulklasse- oder: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? In: **Wagner**, Ulrich & **van Dick**, Rolf (Hrsg.): Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – Psychologische Befunde und Empfehlungen. Zeitschrift für Politische Psychologie, 1/2001. Weinheim: Juventa. S. 113-126.

Dollase, Rainer: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen in Gruppen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Das Gewalt-Dilemma. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1994.

Dollase, Rainer; **Kliche**, Thomas & **Moser**, Helmut: Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Weinheim: Juventa, 1999.

Dollase, Rainer / **Ridder**, Arnd / **Brieler**, Ariel / **Köhnemann**, Ina / **Woitowitz**, Katharina: Sind hohe Anteile ausländischer SchülerInnen in Schulklassen problematisch? Beurteilsübereinstimmungen und –diskrepanzen zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zu einer zentralen Frage der städtischen und schulischen Integration. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Universität Bielefeld, 1/1999. S. 56-83.

Dollase, Rainer / **Ridder**, Arnd / **Brieler**, Ariel / **Köhnemann**, Ina / **Woitowitz**, Katharina: Soziometrische Beziehungen und Fremdenfeindlichkeit in Schulklassen mit unterschiedlichem Ausländeranteil. In: Boehnke, Klaus / Fuß, Daniel / Hagan, John (Hrsg.): Jugendgewalt und Rechtsextremismus. Soziologische und psychologische Analysen in internationaler Perspektive. Weinheim, München: Juventa, 2002. S.183-194.

Dollase, Rainer / **Ridder**, Arnd / **Brieler**, Ariel / **Köhnemann**, Ina / **Woitowitz**, Katharina: Nachhall im Klassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung.. In: Heitmeyer, Wilhelm & Anhut, Reimund (Hrsg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim, München: Juventa, 2000. S. 199-256.

Dollase, Rainer / **Kliche**, Thomas / **Moser**, Helmut (Hrsg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer – Täter – Mittäter. Weinheim, München: Juventa, 1999.

Dönmez, Nuran: Schicksal Migration. Fallgeschichten und Interviews mit Kindern aus der Türkei. Innsbruck: Studien Verlag, 1998.

Driedger, L. & Mezooff, R.: Ethnic prejudice and discrimination in Winnipeg High Schools. Canadian Journal of Sociology. 6/1981.. S. 1-17.

Duden. Das Fremdwörterbuch. Band 5, 7. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, Verlag Bibliographisches Institut F.A. Brockhaus AG, 2001.

Duval, Shelley & Wicklund Robert A.: A Theory of Objective Self-Awareness. New York: Academic Press, 1972.

Erb, H.P. & Bohner, G.: Sozialer Einfluss durch Mehrheiten und Minderheiten. In: Frey, D. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 2: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. 2. Auflage. Bern: Huber Psychologie Lehrtexte, 2002. S. 47-59.

Esser, Hartmut: Soziologie. Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt a. M.: Campus, 2001.

Esser, Hartmut (Hrsg.): Die fremden Mitbürger. Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Ausländern. Düsseldorf: Patmos Verlag, 1983.

Esser, Hartmut & Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.

Feldmann, S.S & Rosenthal, D.A.: Age expectations of behavioral autonomy in Hong Kong, Australian and American youth: The influence of family variables and adolescents' values. In: International Journal of Psychology. 26/1991. S. 1-23.

Fenigstein, Allan / Scheier, Michael F. / Buss, Arnold H.: Public and private self-consciousness: Assessment and theory. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43/1975. S. 522-527.

Ferguson, C. K. & Kelley, H. H.: Significant factors in over-evaluation of own groups' products. In: Journal of Abnormal and Social Psychology. 69/1964. S. 223-228.

Fischer, Lorenz & Wiswede, Günter: Grundlagen der Sozialpsychologie. 2. Auflage. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2002.

Friebel, Harry / Epskamp, Heinrich / Knobloch, Brigitte / Montag, Stefanie / Toth, Stephan: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Frey, Dieter & Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band I: Kognitive Theorien. 2. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 1993.

Fuhrer, Urs & Uslucan, Hacı-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, 2005.

Füller, Christian; **Gellner**, Torsten: Schule ohne Chance. In: Die Tageszeitung. 31.03.2006.

Gaertner, S. L. et al.: The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In: Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.): European Review of Social Psychology, 4. Chichester: John Wiley, 1993. S. 1-26.

Gärtner-Harnach, V. / **Bayer**, W. / **Krolage**, J. / **Paul**, B.R. / **Röhrig**, A. / **Schulte**, W. / **Träumer**, E.: Psychologische Untersuchung der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Mannheim, 1978. Abschlussbericht der Forschungsgruppe „Kinder ausländischer Arbeitnehmer“, Fachhochschule für Sozialwesen Mannheim.

Ganter, Stephan: Ethnizität und ethnische Konflikte. Konzepte und theoretische Ansätze für eine vergleichende Analyse. Freiburg: Arnold-Bergsträsser-Institut, 1995.

Geißler, R.: Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von Pisa zerstört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24 Jg.. 2004.

Gogolin, Ingrid: Ausländische Kinder: Kultur- und Sprachenvielfalt in der Schule. Hamburg: Pädagogische Beiträge, 12/1987.

Gomolla, Mechthild & **Radtke**, Frank-Olaf.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Gordon, Milton M.: Assimilation in american life: the role of race, religion and national origins. New York: Oxford University Express, 1964.

Greene, A.L. / **Wheatley**, S.M. / **Aldava**, J.F.: Stages on lifes way. Adolescents implicit theories of the life course. In: Journal of Adolescent Research: 7/1992. S. 364-381.

Heineken, Edgar & **Windemuth**, Dirk: Die Bedeutung gleich- und andersnationaler Bezugsgruppen für die Identitätsentwicklung deutscher und türkischer Schüler in der Regelklasse – eine Fallstudie. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 35. Jg. 1988. S.289-298.

Heitmeyer, Wilhelm: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim: Juventa, 1995.

Helmke, Andreas & **Jäger**, Reinhold S.: Das Projekt MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2001.

Helmke, A., & **Reich**, H. H.: Die Bedeutung der sprachlichen Herkunft für die Schulleistung. Empirische Pädagogik, 15, 2001, 567-600.

Heringer, Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2004.

Herwartz-Emden, Leonie: Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 9. 2. Aufl. Göttingen: V&R Unipress, 2003.

Hewstone, Miles: Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In: Macrae, C.N. / Stangor, C. / Hewstone, M. (Hrsg.): Stereotypes and stereotyping. New York: Guilford, 1996. S. 323-368.

Hewstone, Miles / **Wagner**, Uli / **Machleit**, Uwe: Self-, Ingroup, and Outgroup Achievement Attributions of German and Turkish Pupils. The Journal of Social Psychology, 129/1989. S. 459-470.

Hewstone, M. & **Brown**, R.: Contact is not enough. An intergroup perspective on the contact hypothesis. In: Hewstone, M. & Brown, R.: Contact and conflict in intergroup encounters. Oxford: Basil Blackwell, 1986. S. 1-44.

Hoffmann, Klaus: Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche ‚soziale‘ und ‚persönliche‘ Identität ausbalancieren. Bielefeld: KT – Verlag, 1990.

Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden: Gabler, 1993.

Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Nr. 17: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft (S.98-115). Münster: Universität, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, 1987.

Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Heft 4/ 1983, S. 4 ff.

Holfort, F.: Benachteiligung ohne Ende? Zum Problem der sozialen Integration der Kinder ausländischer Arbeitnehmer (Türken) in der Bundesrepublik. Düsseldorf: Schwann, 1982.

Horowitz, E.L. & **Horowitz**, R.E.: Development of social attitudes in children. In: Sociometry, 1/1938. S. 301-338.

Hummrich, Merle: Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Jerusalem, Matthias & **Schwarzer**, R.: Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, R. & Fend, H. (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, 1991. S. 115-128.

Jerusalem, Matthias / **Hopf**, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.

Katz, I./ Wackenhut, J./ Hass, H.H.: Racial ambivalence, value duality and behaviour. In: Dovidio, J. F. & Gaertner, L.: Prejudice, discrimination and racism. New York, 1986. S. 35-59.

Keck, Rudolf W.; Rudolph, Margitta; Whybra, David; Wiater, Werner (Hg.): Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. Münster: LIT Verlag, 2004.

Kein Deutscher mehr da. In: Rheinische Post vom 06.09.2005.

Kerstan, Thomas: Aufrecht durch Pisa. In: Die Zeit. 50/2007. 02.12.2007. S.1.

Kerstan, Thomas: Wir haben dazugelernt. Gespräch mit Manfred Prenzel, Leiter der deutschen Pisa Studie. In: Die Zeit. 50/2007. 02.12.2007. S. 83 f.

Kilb, Andreas: Klassengesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 83/2006. 07.04.2006. S. 37.

Kleiter, Ekkehard F.: Psychologie einer cross-kulturellen Sozialpersönlichkeit. Egozentrismus und Sozialpersönlichkeit in verschiedenen Soziallagen bei Deutschen, US-Amerikanern und Deutsch-Türken. Lengerich: Pabst Science Publishers, 2004.

Kloeters, U./ Lüddecke, J./ Quel, Th. (Hrsg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt a.M. & London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2003.

Koch, S.: Behaviour as “intrinsically” regulated: Work notes towards a pre-theory of phenomena called “motivational”. In: Jones, M.R. (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1956. S. 42-87.

Kögel, Annette: Notfallplan für Hauptschulen gefordert. In: Tagesspiegel. 31.03.2006.

Köpf, Peter: Ausländerfeindlichkeit. München: Heyne Verlag, 1996.

Kristen, Cornelia: Hauptschule, Realschule oder Gymnasiums? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 54/2002. S. 534-552

Kronig, Winfried / Haeberlin, Urs / Eckhart, Michael: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Verlag Paul Haupt, 2000.

Kühnen, Ulrich & Hannover, Bettina: Kultur, Selbstkonzept und Kognition. Zeitschrift für Psychologie, 211(4)/2003. S. 212-224.

Lehmann, R. H. / Gänsfuß, R. / Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg, 1999.

Levine, Robert: Eine Landkarte der Zeit. München: Piper Verlag, 1998.

Lohaus, Arnold: Antwortskalen in der Befragung von Kindern : Ergebnisse einer empirischen Evaluationsstudie. Münster 1985.

Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, 1995.

Markus, Hazel Rose & Kitayama, Shinobu: Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. Psychological Review, Vol. 98, 2/1991. S. 224-253.

Markus, Hazel Rose / Kitayama, Shinobu / Matsumoto, Hisaya / Norasakkunkit, Vinai: Individual and Collective Processes in the construction of the Self: Self-Enhancement in the United States and Self-Criticism in Japan. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 72. 6/1997. S. 1245-1267.

Maletzke, G.: Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 1996.

Mansel, Jürgen & Hurrelmann, Klaus: Gewalt in der Schule – Gewaltanstieg oder Sensibilisierung gegenüber auffälligem und unerwünschtem Schülerverhalten? In: Spreiter, M.(Hrsg.): Waffenstillstand im Klassenzimmer. Weinheim: Beltz, 1993. S. 11-61.

Mead, G.H: On social psychology. Chicago: Strauss, 1934.

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004.

Micksch, Jürgen: Kulturelle Vielfalt statt nationaler Einfalt. Frankfurt a. M.: Otto Lembeck, 1989.

Miller, Norman & Brewer, Marilyn (Hrsg.): Groups in contact: The psychology of desegregation. New York: Academic Press, 1984.

Miller, N. & Harrington, H.J.: Social Categorization and Intergroup Acceptance: Principles for design and Development of Cooperative Learning Teams. In: **Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N.** (Hrsg.): Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning. Cambridge University Press, 1992. S. 203-227.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 1996: Ausländerinnen und Ausländer in Nordrhein-Westfalen – Zahlenspiegel 1995. Düsseldorf, 1996.

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen: Kinder und Jugendliche an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Multikultiert oder doppelt benachteiligt? Lebenslagen junger Migrantinnen. Expertise zum 7. Kinder und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf, 2000.

Morgenroth, Olaf & Ibaidi, Said: Soziale Distanz als Merkmal interethnischer Beziehungen bei deutschen und türkischen Jugendlichen: Unterschiede und Einflussfaktoren. In: Boehnke, K. / Fuß, D. / Hagan, J. (Hrsg.): Jugendgewalt und Rechtsextremismus. Soziologische und psychologische Analysen in internationaler Perspektive. Weinheim: Juventa, 2002. S. 195-208.

Mullen, Brian: Operationalizing the Effect of the Group on the Individual: A Self-Attention Perspective. In: Journal of Experimental Social Psychology, 19/ 1983. S. 295-322.

Mullen, Brian: Self-Attention Theory: The Effect of Group Composition on the Individual. In: Mullen, B. & Goethals G.R. (Hrsg.): Theories of Group Behaviour. New York: Springer, 1987. S. 125-146.

Mullen, Brian & Goethals, George (Hrsg.): Theories of Group Behaviour. New York: Springer, 1987.

Müller, Joachim: Jugendkonflikte und Gewalt mit ethnisch-kulturellem Hintergrund. In: Heitmeyer, Wilhelm & Anhut, Reimund (Hrsg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim, München: Juventa, 2000. S. 257-305.

Mummendey, Amélie & Otten, Sabine: Theorien intergruppalen Verhaltens. In: Frey, D. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 2: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. 2. Auflage. Huber Psychologie Lehrtexte, Bern 2002. S. 95-117.

Mummendey, Amélie & Schreiber, H.J.: Better or different? Positive social identity by discrimination against or by differentiation from outgroups. European Journal of Psychology. 13/ 1983. S. 389-397.

Münchmeier, Richard (Hrsg.): Miteinander-Nebeneinander-Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Opladen: Leske + Budrich, 2000. S.221-260.

Muti, Enver: Zur Bedeutung ethnischer Binnendifferenzierung der türkischen Bevölkerungsgruppe in Deutschland. Eine differenztheoretische Betrachtung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 2001.

Nicklas, H. & Ostermann, Ä.: Vorurteil. In: Asanger, Roland (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1980. S.535 ff.

Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Oelkers, Jürgen: Früher beginnen, später trennen. Plädoyer für einen behutsamen Umbau des deutschen Schulsystems. In: Die Zeit. 13/2006. 23.03.2006. S. 83 f.

Pettigrew, Thomas. F.: Intergroup contact theory. AnRevP, 49, S.65-85. 1998.

Pettigrew, Thomas. F.: Generalized intergroup contact effects on prejudice. Personality and Social Psychology Bulletin. 23/1997. S. 173-185.

Pettigrew, Thomas. F.: Reaction towards the new minorities of western Europe. Annual review of Sociology. 24/1998. S. 77-103.

Petzel, T./ **Wagner**, U./ **Nicolai**, K./ **van Dick**, R.: Ein kurzes Instrument zur Messung der Autoritarismus-Neigung. In: Gruppendynamik 28/1997. S. 251-258.

Pfeiffer, Christian & **Wetzels**, Peter: Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. In: Politik und Zeitgeschichte 26/1999. S. 3-22.

Popp, U.: Geteilte Zukunft. Opladen: Leske & Budrich, 1994. S. 209.

Rabbie, J.M. & **Horwitz**, M.: Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. In: Journal of Personality and Social Psychology. Nr. 13/1969. S. 269-277.

Renner, E.: Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen türkischer Kinder. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei. Neuburgweier: Schindele, 1975.

Rhee, E.; **Uleman**, J. S.; **Lee**, H.K. & **Roman**, R.J.: Spontaneous self-descriptions and ethnic identities in individualistic and collectivistic cultures. Journal of Personality and Social Psychology. 69/ 1995. S. 142-152.

Riedel, K.: Lehrer. In: Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg, 1989. S. 930-937.

Robinson, W.P. (Hrsg.): Social Groups and Identities. Developing the Legacy of Henri Tajfel. Oxford: Butterworth- Heinemann, 1996.

Roth, Hans-Joachim: Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich, 2002.

Rotter, J.B.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: Psychological Monographs 80/ 1966.

Sandfuchs, Uwe: Interkulturelles Lernen in der Schule – Informationen und Reflexionen. Grundschule 1, 2000.

Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Grundlagen – Erfahrungen – Praxisanregungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1981.

Scheier, M.F.: Self-awareness, self-consciousness and angry aggression. Journal of Personality, 44/1976. S. 627-644.

Scheier, M.F. / Fenigstein, A. / Buss, A.H.: Self-Awareness and physical aggression. In: Journal of Experimental Social Psychology, 10/1974. S. 264-273.

Schiffmann, Rudolf & Wicklund, Robert A.: Eine Kritik der Social Identity Theory von Tajfel & Turner. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 19/1988. S. 159-174.

Schmidt, Norbert & Dannhauer, Heinz: Die erziehungspsychologische Problematik der Kinder von Spätaussiedlern aus osteuropäischen Ländern. In: Unsere Jugend 1989.

Schmitt, Guido: Allgemeine Prinzipien für den Unterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. In: Ausländerkinder Nr. 5/ 1981. S. 3-21.

Schmitt-Rodermund, Eva & Silbereisen, Rainer K.: Die Akkulturation von Entwicklungserwartungen jugendlicher Aussiedler in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund. Beitrag im Rahmen des Symposiums Akkulturationsprozesse bei Aussiedlern, 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hamburg 25.-29.09.1996.

Schneller, R.: Intercultural and Interpersonal Processes and Factors of Misunderstanding: Implications for Multicultural Training. In: International Journal of Multicultural Relations. 13/1989. S. 465-484.

Schoeck, H. Kleines soziologisches Wörterbuch. Freiburg i. Br., 1970. S.

Schroll-Machl, Sylvia: Was ist im Kontakt mit Geschäftsleuten aus Mittel(ost)europa zu beachten? In: Wirtschaftspsychologie aktuell 3/2004. S.36-40.

Schwarzer, R. & Arzoz, J.: Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und nationalen Klassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 26/1980. S. 877-893.

Senocak, Zafer: Feindbild Mischling. In: Der Tagesspiegel. 31.03.2006. S. 25.

Sherif, Muzafer: Group conflict and co-operation: Their social psychology. London: Routledge & Kegan Paul, 1967.

Sherif, Muzafer: The individual in the group situation. In: ders.: The psychology of social norms. 2. Auflage. New York: Octagon Books, 1973.

Sherif, Muzafer & Sherif, Carolyn W.: Groups in harmony and tension. New York, 1953.

Sherif, Muzafer / Harvey, O.J. / White, B. Jack / Hood, William, R. / Sherif, Carolyn W.: The robbers Cave Experiment. Intergroup Conflict and Cooperation. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1988.

Spiewak, Martin: Macht die Schule stark! In: Die Zeit. 9/2008. 21.02.2008. S.33.

Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 1996. Wiesbaden, 1996.

Steins, Gisela: Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Mädchen zu Frauen und Jungen zu Männern. Lengerich: Pabst Science Publishers, 2003.

Sump, Hermann-Josef: Zur Integration ausländischer Schüler an den Realschulen Nordrhein-Westfalens. Dissertation zum Erwerb eines Dr.phil im Fb2 der Universität-Duisburg-Essen: Essen 2003.

Tajfel, Henri (Hrsg.): Differentiation between social groups - studies in the social psychology of intergroup relations. London & New York: Academic Press, 1978.

Tajfel, Henri & **Turner**, J.C.: An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin, W.G. & Worchel, S. (Hg.): The social psychology of intergroup relations. Monterey: Brooks/Cole Publishers, 1979. S. 33-47.

Tajfel, Henri & **Turner**, J.C.: The social identity theory of intergroup behaviour. In: Worchel, S. & Austin, W.G. (Hrsg.): Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson hall Publishers, 1986. S. 7-24.

Tajfel, Henri: Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber, 1982.

Tajfel, Henri: The Social Psychology of Minorities. London: Minority Rights Group, Report No. 38, 1978.

Tajfel, H. / **Billig**, M.G. / **Bundy**, R.P. / **Flament**, C.: Social categorization and intergroup behaviour. European Journal of Social Psychology, 1/1971. S. 149-177.

Tajfel, H. / **Nemeth**, C. / **Jahoda**, G., **Campbell**, J. / **Johnson**, N.: The development of children's preference for their own country: A cross national study. In: International journal of Psychology. 5/1970. S. 245-253.

Thomas, Alexander; **Kammhuber**, Stefan; **Schroll-Machl**, Sylvia (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.

Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie des interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe Verlag, 1996.

Turner, J.C.: The experimental social psychology of intergroup behaviour. In: Turner, J.C. & Giles, H. (Hrsg.): Intergroup behaviour. Oxford: Blackwell, 1981. S. 66-101.

Turner, J.C. & **Bourhis**, R.: Social identity, interdependence and the social group. In: Robinson, W.P. (Hrsg.): Social groups and identities. Oxford: Butterworth, 1996.

Turner, J.C. / **Hogg**, M.A. / **Oakes**, P.J. / **Reicher**, S.D. & **Wetherell**, M.S.: Rediscovering the social group: a self categorization theory. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

Ulich, Klaus: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001.

Vassaf, Gündüz: Wir haben unsere Stimme noch nicht laut gemacht. Felsberg: res publicae, 1985.

Wagner, Ulrich (Hrsg.): Texte zur Sozialpsychologie, Band 9. **Avic-Werning**, Meltem: Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2004.

Weidacher, Alois (Hrsg.): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Weidinger, Dorothea: Nation, Nationalismus, nationale Identität. In: Reihe Kontrovers der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998.

West, Stephen G. & **Wicklund**, Robert A.: Einführung in sozialpsychologisches Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1985.

Wiarda, Jan-Martin: Vom Vorbild zum Verlierer. In: Die Zeit. 50/2007. 02.12.2007. S. 85.

Wicklund, Robert A. / **Gollwitzer**, Peter M.: The fallacy of the private-public self-focus distinction. In: Journal of Personality. 55/1987. S. 491-523.

Witte, E.H. (Hrsg.): Sozialpsychologie interkultureller Beziehungen. Beiträge des 16. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich: Pabst Science Publishers, 2002.

Wolff, W.: Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung im wissentlichen und unwissentlichen Versuch. Psychologische Forschung, 16/1932. S. 251-328.

Wössmann, Ludger: Menschliches Vermögen wird vergeudet. In: Die Tageszeitung. 05.04.2006. S.18

Yee, M.D. & **Brown**, R.J.: Children and social comparisons. Final report to the ESRC, University of Kent, 1988.

5. Anhang

Aufschlüsselungstabelle 1: Numerische Zuordnung ethnischbezogener personaler Verhaltensweisen, siehe Kapitel 2.2.2.3
(Frage: Zu welchen typischen Verhaltensweisen tendieren Personen aus dieser Gruppe?)

Ethnie	Neutral (enthält keine Bewertung)	positiv						negativ					
		auf <u>schulische</u> Dimensionen bezogen			auf <u>soziale</u> Dimensionen bezogen			auf <u>schulische</u> Dimensionen bezogen			auf <u>soziale</u> Dimensionen bezogen		
Kategorie	1	2 = geschlechts- neutral	3 = Jungen	4 = Mädchen	5 = geschlechts- neutral	6 = Jung- en	7 = Mädchen	8 = geschlechts- neutral	9 = Jungen	10 = Mädchen	11 = geschlechts- neutral	12 = Jungen	13 = Mädchen
Türken	fallen von allen Schülern am meisten auf starker interner Zusammenhalt stolz auf ihre Religion	ehrgeizig strebsam aktive Mitarbeit sehr auf Leistung getrimmt, oft außerhalb ihrer Reichweite im Allgemeinen fleißig	sehr eifrig (untypisch) angepasst (untypisch)	sachlich angepasst redbereit	Gemeinschaftsgeist		tolerant offen	desinteressiert brauchen häufige Aufforderungen und Wiederholungen laut hören schlecht Benutzung der Muttersprache machen sich selbst über die Nichtbeherrschung der Sprache lustig ziehen sich aus Gemeinschafts-Veranstaltungen mit christlichem Hintergrund heraus lautstarkes Auftreten	sehr undiszipliniert	laut lautstarkes Auftreten rechthaberisch grundsätzliche Schuldabweisung, erst Zugang nach längerer Diskussion und „Beweislage“ dominant rechthaberisch z.T. aggressiv verbale und tätliche Aggression höhere Gewaltbereitschaft Auseinandersetzung	laut spielen sich in den Vordergrund Machogehabe Dominant größere Schwierigkeiten in der Anpassung bilden Untergruppe unterhalten sich auf Türkisch aggressiv Schlagen ohne ersichtlichen Grund ignoranteres Verhalten gegenüber	sehr extrovertiert laut	

								<p>impulsives Verhalten</p> <p>keine Hilfe der Eltern</p> <p>bequem</p> <p>unruhig</p>			<p>ungen mit anderen Schülern</p> <p>Drohgebärden</p> <p>körperliche Attacken zur Einschüchterung der anderen</p> <p>Probleme Autoritäten zu akzeptieren</p> <p>lassen sich von Frauen weniger sagen</p> <p>überheblich, stolz</p> <p>fehlende Einsicht</p> <p>hören schlecht</p> <p>Benutzung der Muttersprache</p> <p>machen sich selbst über die Nichtbeherrschung der Sprache lustig</p> <p>klassische geschlechtsspezifische Rollenverteilung</p> <p>bleiben unter sich</p> <p>Cliquenbildung unter sich</p> <p>impulsives</p>	Mädchen	
--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------	--

											Verhalten aufbrausend lebhaft unruhig stolz Mitläufer herablassendes Verhalten Frauen gegenüber und anderen Schülern		
Marokkaner	sehr gläubig familienbezogen sportlich reden viel Mädchen: zurückhaltend stolz auf ihre Religion verhüllt Mädchen: zurückhaltend	ehrgeizig im Allgemeinen fleißig fleißig leistungsorientiert ständig im Wettbewerb die Besseren sein zu wollen	redbereit	sehr fleißig ehrgeizig	sozial (untypisch) sehr sozial Gemeinschaftsgeist		freundlich	desinteressiert distanzieren sich gemeinschaftlichen Veranstaltungen mit christlichem Hintergrund lautstarkes Auftreten impulsives Verhalten keine Hilfe der Eltern vorlaut laut brauchen besondere Aufmerksamkeit		laut	fehlende Einsicht verbale und tätliche Aggression lautstarkes Auftreten impulsives Verhalten frech vorlaut aggressiv tonangebend ständig im Wettbewerb die Besseren sein zu wollen lassen sich von	Macho-Verhalten selbst darstellend Versuch zu dominieren frauenfeindliche Äußerungen Respektlosigkeit	Unterwürfigkeit still verschlossen extrovertiert laut

											Frauen weniger sagen überheblich, stolz laut sind schnell beleidigt herablassendes Verhalten Frauen gegenüber und anderen Schülern		
Muslime	starker interner Zusammenhalt stolz auf ihre Religion etwas ruhiger, z.T. zurückhaltend	ehrgeizig			Gemeinschaftsgeist			bequem lautstark			stolz lautstark	ignoranteres Verhalten gegenüber Mädchen	
Araber											brauchen besondere Aufmerksamkeit schnell beleidigt	Tendenz Konflikte mit Gewalt auszutragen fühlen sich sehr schnell provoziert	
Iraner		ehrgeizig						brauchen häufige Aufforderungen und Wiederholungen			rechthaberisch grundsätzliche Schuldabweisung, erst		

											Zugang nach längerer Diskussion und „Beweislage“		
Libanesen	zurückhaltend										still		
Jordanier	sehr gläubig familien- bezogen											Macho- verhalten	
Syrier				halten sich an Klassen- regeln diskussions bereit									
Deutsche	auffallend modern konsum- orientiert pflegeleicht normal kleinere Cliquen	halten sich an Klassenregeln diskussions- bereit fleißig sachlich redobereit in der Regel lei- stungsorientiert ruhiges Arbeiten ruhig			tolerant rücksichtsvoll diskutieren alles offen außerschu- lisches Engagement			Verstöße gegen Klassenregeln halten sich nicht an Regeln Unterrichts- störungen Hausaufgaben- und Mitarbeitsver- weigerung laut oft lustloses Arbeiten im Unterricht aggressiv bei Überforderung			laut aggressiv bei Überforderung aus sozial schwachen Familien: Merkmale von Verwahrlosung devot nennen die Farbigen „Bimbo“ polemisch Vorurteile gegenüber anderen verbale Attacken zur Abwertung		

											und Ausgrenzung „rumprollen“ können sich zum Großteil sehr schlecht integrieren		
Russen	sprechen zu Hause Russisch religiös starke Familienver- bände	ehrgeiziges Verhalten pflichtbewusst fleißig sehr fleißig sehr strebsam zuverlässig wissbegierig sehr leistungsorien- tiert ruhig		ruhig				Respektlosigkeit Arbeitsverwei- gerung unwillig Terror- Störungen Sprachdefizite zu ruhig		zu ruhig	Probleme Frauen als Autoritäten zu akzeptieren Disziplinschwie- rigkeiten, nicht in der Schule, aber in Bezug auf Freizeitverhalten bleiben in der Schule und Freizeit unter sich und sprechen weiter Russisch Parolen mit neonazistischen Tendenzen	Machos	
Polen	kulturelle Zugehörigkeit zu den Russen starker Zusammen- halt mit den Russen religiös starke Familienver-	bemüht nicht aufzufallen ruhig		ruhig	gut integriert freundlich sozial		freundlic h	sehr zurückhaltend sehr ruhig still laut halten sich nicht an Regeln keine Hilfe der Eltern			laut fordernd sehr destruktiv Parolen mit neonazistischen Tendenzen		

	bände												
Kroaten	auffallend lebhaft										tonangebend rebellisch		
Serben		praktisch, vor allem in Hauswirtschaft sehr fleißig engagiertes Elternhaus leistungsbezogen						brauchen häufige Aufforderungen und Wiederholungen wechselhaft zuverlässig			rechthaberisch grundsätzliche Schuldabweisung, erst Zugang nach längerer Diskussion und „Beweislage“ Frauen-Männerbild: Sichtweise von Männern als starkes dominierendes Geschlecht, entsprechendes Verhalten		
Ukrainer		fleißig zuverlässig						brauchen häufige Aufforderungen und Wiederholungen			rechthaberisch grundsätzliche Schuldabweisung, erst Zugang nach längerer Diskussion und „Beweislage“		
Mazedonier							sehr angepasst	große Klappe			große Klappe		
Albaner	unterhalten sich untereinander auf Albanisch							laut	L laut		fehlende Einsicht verbale und tätliche	laut häufig Streit mit anderen	

											Aggression laut	können sich nicht zurücknehmen	
Griechen	zurückhaltend „normal“			sachlich redbereit	freundlich positive Grundeinstellung		tolerant offen	brauchen häufige Aufforderungen und Wiederholungen laut			vorlaut vordrängend rechthaberisch grundsätzliche Schuldabweisung, erst Zugang nach längerer Diskussion und „Beweislage“ Verlust an Selbstvertrauen laut	häufig nationalistisch	
Italiener	auffallend temperamentvoll				charmant gut integriert			laut sehr zurückhaltend keine Hilfe der Eltern			vorlaut aufbrausend laut lassen sich von Frauen weniger sagen überheblich, stolz herablassendes Verhalten Frauen gegenüber und anderen Schülern	Macho- Verhalten	

Franzosen		leistungs-orientiert											
Vietna- mesen		fleißig sehr ruhig ruhig		sehr angepasst									
Koreaner	sehr flippig												
Thailänder	wankend zurückge- zogen												
Asiaten	zurückhaltend	ruhig											
Sri Lanka	zurückhaltend												
Eritreer	hohe Wertan- sprüche												
Tamilen	zurückgezoge n	fleißig ruhig			höflich								
Afrikaner								verschlafen ein wenig unordentlich unstrukturiert					
Mexikaner	„normal“												
Portugiese n	„normal“												
Allgemein: Kinder mit Migrations- hinter-	in Deutschland aufgewachsen : westeuro-	ein besonderer Bildungswille						unruhig laut			laut können sich zum Großteil sehr		

grund	päische Verhaltens- muster										schlecht integrieren		
sonstige	energisch										Streitigkeiten		

Kategorie 14 = keine ethnisch bedingten Verhaltensweisen feststellbar

15 = Restkategorie: Angaben, die nur einzelne Schüler betreffen, oder die nicht gemäß der obigen Tabelle einzuordnen sind.

Türkische Schüler:	Ein Junge: schüchtern Türkische Mädchen: nur z.T. Bedecken aufreizender Körperteile unterhalten sich, spielen am PC, hören Musik, tanzen danach Zwei Schüler: Sozialhilfeempfänger Ein Mädchen: ist ganz neu bestimmen den Speiseplan
Marokkanische Schüler:	Mädchen: verhüllt bestimmen den Speiseplan
Muslimische Schüler:	sehr emotionale Identifikation, wenn islamische Positionen zur Diskussion stehen bestimmen den Speiseplan
Deutsche Schüler:	Ein Junge: Führer, sehr aggressiv Eine Person: sucht keinen Kontakt zu anderen unterhalten sich, spielen am PC, hören Musik, tanzen danach zwischen subkulturell interessiert und überangepasst kleinere Cliquen Deutschtum Verhalten durch Behinderung geprägt
Russischer Schüler:	Eine Person: überaltert, letztes Schulbesuchsjahr Russische Juden: Zwei Schüler: erst kurz hier, Sprachdefizite, Sozialhilfeempfänger Verhalten durch Behinderung geprägt
Kroatische Schüler:	Chat Eine Person: Außenseiter, nimmt Regeln nicht wichtig

	Ein französisch/kroatischer Schüler: aggressiv bei Kummer und Überforderung
Albanische Schüler:	Ein Junge: hohes Gewaltpotential Eine Person: Wortführer
Libanesische Schüler:	orientieren sich an Marokkanern
Pakistanische Schüler:	Eine Person: schürt z.T. Streit und zieht sich dann aus der Verantwortung zurück
Italienische Schüler:	Chat Handy Ein Junge: ist erst seit kurzem an dieser Schule, produziert sich gern, hat aber starke Grenzen Eine Person: sucht Platz in der Hierarchie durch provokatives Verhalten Eine Junge: hat erhebliche persönliche Probleme
Griechische Schüler:	Eine Person: häufig Opfer Eine Person: überaltert, letztes Schulbesuchsjahr Verhalten durch Behinderung geprägt
Niederländische Schüler:	Ein Mädchen: stark verhaltensauffällig
Spanische Schüler:	Eine Person: lebt in den Tag
Kongolesische Schüler:	Ein Schüler: Sozialhilfeempfänger, verschlossen, Vater beging Selbstmord
Nigerianische Schüler:	Ein Schüler: überaus laut, auf Wirkung bedacht

Aufschlüsselungstabelle 2: Numerische Zuordnung einzelner Problemkategorien; Tabellarische Darstellung aufgeschlüsselt nach Ethnien, siehe Kapitel 2.2.2.3

(Frage: Was sind die gravierendsten Probleme, die Sie für den schulischen Rahmen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft feststellen können?)

1	Ethnie				
	Kategorie	Türken	Marokkaner	Araber	Muslime
	1 = Diskriminierung	Selbstdarstellung als „Besser“ – Herabwürdigung anderer als „Schweinefresser“, Mädchen auch gerne als „Hure“ zeitweise Kolportierung von Vorurteilen Rassismus fremdenfeindliche Äußerungen	Selbstdarstellung als „Besser“ – Herabwürdigung anderer als „Schweinefresser“, Mädchen auch gerne als „Hure“ fremdenfeindliche Äußerungen		afrikanischer Mitschüler wird aufgrund seiner Hautfarbe angegriffen
	2 = verbale Aggression	gegenseitige Beschimpfungen der verschiedenen Gruppen untereinander, wobei das Nationalgefühl der Kinder beleidigt wird: Scheiß-Russe/Türke... Herabwürdigung anderer als „Schweinefresser“, Mädchen auch gerne als „Hure“ Beschimpfungen Streit, vor allem verbale Beschimpfungen Beleidigungen fremdenfeindliche Äußerungen bei Ermahnungen wird „Ausländerfeindlichkeit“ unterstellt Beleidigungen der Mutter Konflikte aufgrund von so genannten „Be- leidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre)	Beleidigungen der Mutter fremdenfeindliche Äußerungen Herabwürdigung anderer als „Schweinefresser“, Mädchen auch gerne als „Hure“		Streit, v.a. verbale Beschimpfungen
	3 =	gewaltbereit, Gewalt als Reaktion auf	Schlägereien		

	physische Aggression	objektive/subjektiv empfundene Beleidigungen, Provokationen Gewalt Zerstörungen gewalttätige Auseinandersetzungen	gewalttätige Auseinandersetzungen		
	4 = nicht näher spezifizierte Aggression	Aggression Konflikte aufgrund von so genannten „Beleidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre) Intrigen ständige Provokationen	Aggressivität Konflikte aufgrund von so genannten „Beleidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre) Intrigen ständige Provokationen		Jungen: neigen zu gemeinschaftlich aggressivem Verhalten
	5 = Sprachprobleme	Benutzen der Muttersprache türkische Pausengespräche Sprachschwierigkeiten mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern, z.T. der Kinder Sprache, Verständigung sprachliche Probleme (falsche Ausdrucksweisen werden belacht, abgewertet)	mangelnde Ausdruckfähigkeit im Deutschen: schriftlich und mündlich mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern!, z.T. der Kinder	sprachliche Probleme (falsche Ausdrucksweisen werden belacht, abgewertet)	
	6 = Geschlechterproblematik	geschlechtsspezifische Rollenverteilung Männer-/Frauenrolle Mädchen wird in der Familie „hinten angestellt“, Mädchen nur untergeordnet Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht	geschlechtsspezifische Rollenverteilung Frauenfeindlichkeit (mit leistungsschwachen Schülern)		

		Machos			
	7 = Autoritätsprobleme	<p>Bei Jungen: Ignorieren von Forderungen, Verboten ausgesprochen von weiblichen Lehrkräften</p> <p>Dominanzverhalten in der Klasse</p> <p>Durchsetzen der Meinung</p> <p>Schwierigkeiten Autoritäten anzuerkennen, Anweisungen zu befolgen, Grenzen zu akzeptieren</p> <p>Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht</p> <p>Versuch zu dominieren aufgrund der Erziehung</p>	<p>Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht</p> <p>Respektlosigkeit</p> <p>halten sich nicht an Regeln</p> <p>vorlautes, lautes in den Unterricht hineinrufen, teilw. Unverschämtheiten</p>		
	8 = Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitschaft	<p>Arbeitsverweigerung</p> <p>verweigern die Teilnahme</p> <p>Material wird nicht mitgebracht</p> <p>Lernverweigerung</p> <p>mangelndes schulisches Engagement</p> <p>Lautstärke</p>	<p>Unterrichtsstörungen</p> <p>vorlautes, lautes in den Unterricht hineinrufen, teilw. Unverschämtheiten</p> <p>geringe Orientierung an schulischen Leistungsvorstellungen (wohl aber an Schulerfolg im Sinne v. Abschluss)</p> <p>mangelndes schulisches Engagement</p> <p>halten sich nicht an Regeln</p>		<p>Täuschungsversuch</p> <p>Lautstärke</p>
	9 = Probleme der sozialen Herkunft	<p>keine Hilfe der Eltern</p> <p>Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch</p> <p>mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern</p> <p>Eingliederung der Eltern: Mütter sprechen z.T. kein Deutsch, Väter haben nicht immer Zeit – Missverständnisse</p> <p>Verstecken der Andersartigkeit, z.B. andere Wohn- und Familienverhältnisse (ärmer,</p>	<p>keine Hilfe der Eltern</p> <p>Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch</p> <p>mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern</p>	Verstecken der Andersartigkeit, z.B. andere Wohn- und Familienverhältnisse (ärmer, Kopftuch der Mutter)	

		Kopftuch der Mutter)			
	10 = Problematische persönliche Eigenschaften	Selbstbewusstsein sich nicht begrenzen können Impulsivität wenig gesteuert Versuch zu dominieren aufgrund der Erziehung hohe Konfliktbereitschaft Rückzug aus Verantwortung sind schnell persönlich beleidigt und fühlen sich benachteiligt Durchsetzen der Meinung	sind schnell persönlich beleidigt und fühlen sich benachteiligt überehrgeizig, weinen bei Fehlern, müssen immer Nr. 1 sein		Lügen
	11 = innerethnische Konflikte	Rivalitäten/Streit unter Türkinnen (z.T. im Minirock/z.T. mit Kopftuch), ob man als Türkin im Minirock eine gute Muslimin sein kann			
	12 = interethnische Konflikte		Rivalität mit polnischen Schülern		
	13 = religiös bedingte praktische Probleme	Grillabend, türkische Schüler verlangen anderes Essen unterschiedliche religiöse Interessen bei Weihnachtsfeiern (ein türkisches Kind würde nie im Krippenspiel das Jesuskind darstellen) distanzieren sich von gemeinschaftlichen Veranstaltungen mit christlichem Hintergrund Mädchen darf nicht mit auf Klassenfahrt Schülerinnen dürfen nicht am Schwimmunterricht/Klassenfahrten teilnehmen	Mädchen darf nicht mit auf Klassenfahrt Teilnahme an Klassenfahrten – dürfen oft nicht mitfahren distanzieren sich von gemeinschaftlichen Veranstaltungen mit christlichem Hintergrund Schülerinnen dürfen nicht am Schwimmunterricht/Klassenfahrten teilnehmen marokkanische Mädchen nehmen nie an Klassenfahrten teil Nichtteilnahme an Fahrten		Schülerinnen dürfen nicht am Schwimmunterricht/Klassenfahrten teilnehmen Muslime stellen kulturell bedingt eine Dominanz innerhalb der Klasse dar Christliche Feste Muslimische Mädchen dürfen an der Klassenfahrt nicht teilnehmen Mädchen dürfen nicht mitfahren Schwimmunterricht: nur Mädchen nehmen

		Gebetsraum für Muslime beantragt verweigern die Teilnahme Tragen von Kopftuch, Tschador Essensauswahl	Gebetsraum für Muslime beantragt Tragen von Kopftuch, Tschador Essensauswahl		nicht teil Muslimische Kinder dürfen nicht mit ins Schullandheim (Kontakt mit freierer Lebensgestaltung und offenerer Umgang miteinander nicht erwünscht)
	14 = Ingroupbildung	Gruppenkultur problematische Eingliederung	Gruppenbildung		
	16 = Restkategorie	Konflikte Jungen: Der eigene kulturelle Hintergrund ist den Jungen häufig selbst unbekannt.			

2		Ethnie			
Problematik	Kategorie	Deutsche	Italiener	Griechen	Albaner
	1 = Diskriminierung	afrikanischer Mitschüler wird aufgrund seiner Hautfarbe angegriffen Rassismus bzw. Alltagsrassismus zeitweise Kolportierung von Vorurteilen	Rassismus		
	2 = verbale Aggression	Beschimpfungen einige versuchen mit vermeintlichen Stereotypen Türken zu ärgern (z.B. bei einer Kopftuchträgerin: Wo ist dein fliegender Teppich? Arbeitest du auf dem Basar?)	bei Ermahnungen wird „Ausländerfeindlichkeit“ unterstellt	Unterhaltungen, Beschimpfungen in für andere unverständlicher Sprache Konflikte aufgrund von so genannten „Beleidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre)	
	3 =	Gewalt		körperliche Aggressionsbereitschaft	Schlägereien

	physische Aggression	Zerstörungen gewalttätige Auseinandersetzungen		(orthodoxe Griechen)	
	4 = nicht näher spezifizierte Aggression				
	5 = Sprachprobleme	Sprachdefizite			
	6 = Geschlechter- problematik		Machos	Männer-/Frauenrolle Mädchen wird in der Familie „hinten angestellt“, Mädchen nur untergeordnet	
	7 = Autoritätsprobleme	Regelüberschreitung	vorlautes, lautes in den Unterricht hineinrufen, teilw. Unverschämtheiten	vorlaut, beachten Regeln nicht	
	8 = Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitsch aft	Schwänzen Schulschwänzer (Grund: fehlende familiäre Bindung deutscher Jugendlicher im Gegensatz zu anderen familiennäheren Kulturen) Lautstärke Material wird nicht mitgebracht Unkonzentriert Regelüberschreitung		problematisch im Unterricht überdauerndes Stören (orthodoxe Griechen) Täuschungsversuch (orthodoxe Griechen) vorlaut, beachten Regeln nicht	Arbeitsverweigerung
	9 = Probleme der sozialen Herkunft				
	10 = Problematische		hohe Konfliktbereitschaft	lügen (orthodoxe Griechen)	

	persönliche Eigenschaften				
	11 = innerethnische Konflikte				
	12 = interethnische Konflikte				
	13 = religiös bedingte praktische Probleme				
	14 = Ingroupbildung			Gruppenbildung nach Nationalität	
	16 = Restkategorie	Konflikte			

3		Ethnie			
Problematik	Kategorie	Russen	Polen	Serben	Kroaten
	1 = Diskriminierung		afrikanischer Mitschüler wird aufgrund seiner Hautfarbe angegriffen		Rassismus
	2 = verbale Aggression	Beschimpfungen			bei Ermahnungen wird „Ausländerfeindlichkeit“ unterstellt
	3 = physische Aggression	Schlägereien		körperliche Aggressionsbereitschaft	
	4 = nicht näher spezifizierte				

	Aggression				
	5 = Sprachprobleme	Sprachschwierigkeiten mangelnde Ausdruckfähigkeit im Deutschen: schriftlich und mündlich Sprachverständnis Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch	Sprachprobleme Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch		
	6 = Geschlechter- problematik	geschlechtsspezifische Rollenverteilung			Machos
	7 = Autoritätsprobleme	halten sich nicht an Regeln Disziplinprobleme; der Unterricht in der ehemaligen Sowjetunion war sehr autoritär, die Kinder kommen mit der „Freiheit“ nicht zurecht (Russen/Ukrainer)	Respektlosigkeit		
	8 = Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitsch aft	Arbeitsverweigerung halten sich nicht an Regeln		überdauerndes Stören Fehlzeiten: Mädchen fehlen häufig entschuldigt/unentschuldigt	Lautstärke
	9 = Probleme der sozialen Herkunft	keine Hilfe der Eltern Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch strenges Elternhaus, Ehrgeiz	keine Hilfe der Eltern Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch		Eingliederung der Eltern: Mütter sprechen z.T. kein Deutsch, Väter haben nicht immer Zeit – Missverständnisse
	10 = Problematische persönliche Eigenschaften				Selbstbewusstsein
	11 = innerethnische Konflikte				

	12 = interethnische Konflikte	werden beschimpft („Scheiß Russe“)	Rivalität mit marokkanischen Schülern	Kampf um Vorherrschaft	
	13 = religiös bedingte praktische Probleme				
	14 = Ingroupbildung				problematische Eingliederung
	16 = Restkategorie	autistische Schülerin hat kaum Kontakte zu anderen Schülern (Russin/Ukrainerin)			in Konflikte verwickelt

4		Ethnie			
Problematik	Kategorie	Afrikaner	Ghanaer	Nigerianer	Vietnamesen
	1 = Diskriminierung				
	2 = verbale Aggression	Konflikte aufgrund von so genannten „Beleidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre)			
	3 = physische Aggression				
	4 = nicht näher spezifizierte Aggression				
	5 = Sprachprobleme				

	6 = Geschlechter- problematik	Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht			
	7 = Autoritätsprobleme	Probleme Regeln zu akzeptieren		Respektlosigkeit	
	8 = Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitsch aft	Probleme Regeln zu akzeptieren			
	9 = Probleme der sozialen Herkunft				
	10 = Problematische persönliche Eigenschaften				angepasst sein bis zur Selbstsaufgabe (devot)
	11 = innerethnische Konflikte				
	12 = interethnische Konflikte	fühlt sich wegen der Hautfarbe (auch zurecht) angegriffen von Deutschen, Polen, Muslimen	Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe		
	13 = religiös bedingte praktische Probleme				
	14 = Ingroupbildung				
	16 = Restkategorie				
5		Ethnie			
Pr obl	Kategorie	Iraner	Pakistaner	Brasilianer	Kolumbianer

	1 = Diskriminierung				
	2 = verbale Aggression				
	3 = physische Aggression				
	4 = nicht näher spezifizierte Aggression				
	5 = Sprachprobleme			Sprachprobleme	
	6 = Geschlechter- problematik				
	7 = Autoritätsprobleme				
	8 = Probleme in Bezug auf schulische Leistungsbereitsch aft				Schwänzen
	9 = Probleme der sozialen Herkunft				
	10 = Problematische persönliche Eigenschaften	überehrgeizig, weinen bei Fehlern, müssen immer Nr. 1 sein	Rückzug aus Verantwortung		
	11 = innerethnische Konflikte				

	12 = interethnische Konflikte				
	13 = religiös bedingte praktische Probleme				
	14 = Ingroupbildung				
	16 = Restkategorie				

6		Ethnie			
Problematik	Kategorie	Allgemein: Kinder mit Migrationshintergrund		Alle Ethnien	
	1 = Diskriminierung			Beschimpfungen wegen Hautfarbe Nationalismus gegenseitige Beschimpfungen der verschiedenen Gruppen untereinander, wobei das „Nationalgefühl“ der Minderheit beleidigt wird (Scheiß-Russe/ -Türke...)	
	2 = verbale Aggression	fehlende Bereitschaft einen Fehler anzuerkennen, da der Lehrer „ausländerfeindlich“ sei		Verletzungen (Mutter-Vater: z.B. Deine Mutter ist eine Hure) verbaler Art Petzen Hänseleien wegen äußerem Erscheinungsbild (dicke Kinder) Beleidigungen „Beleidigen“ gegenseitige Beschimpfungen der verschiedenen Gruppen untereinander, wobei das „Nationalgefühl“ der Minderheit beleidigt wird (Scheiß-Russe/ -Türke...) Identitätsproblem als Angriffsfläche für Beleidigungen (z.B. „Dönerfresser“ als harmloses Bsp.)	

	3 = physische Aggression		Treten und Hauen als Gegenwehr Brutalität bis zur Schlägerei
	4 = nicht näher spezifizierte Aggression		Wut, die bei Streitereien ausbricht Aggression Anfeindungen Streit „abziehen“ Erpressung (ältere Schüler erpressen die jüngeren) Streitigkeiten
	5 = Sprachprobleme	sprachliche Probleme mangelndes Sprachvermögen problematische Schriftsprache unterschiedliche Sprachniveaus Sprache: alle Schüler sind in Deutschland geboren und aufgewachsen und sprechen zu Hause ihre Muttersprache. Der Wortschatz ist sehr begrenzt! Missverständnisse und Irrtümer aufgrund mangelnden Sprachverständnisses nicht Deutsch sprechende Eltern	Eltern aus bildungsfernen Schichten: mangelhafter Spracherwerb geringe Kommunikation
	6 = Geschlechterproblematik		
	7 = Autoritätsprobleme		
	8 = Probleme in Bezug auf schulische	häufige Unruhe im Fachunterricht	geringe Ausdauer, Textkompetenz, Dialogfähigkeit, hohe Motorik

	Leistungsbereitschaft		Schüler wollen ständig drangenommen werden sehr heterogene Voraussetzungen, große Unterschiede im Arbeits- und Lernverhalten Stören
	9 = Probleme der sozialen Herkunft	<p>Probleme entstehen aus der Werteerziehung in den Elternhäusern, die ihre Traditionen und Ideale mitgebracht haben und den Kindern als die einzig „richtigen“ mitgeben.</p> <p>Schüler bringen nationalistische Tendenzen/das gespaltene Verhältnis ihrer Eltern zu Deutschland mit in die Schule (besonders Schüler aus kleineren, weniger entwickelten Ländern)</p> <p>Schwierigkeiten der Eltern die Lehrer bzw. ihr Kind angemessen zu unterstützen</p> <p>Probleme in der Elternarbeit: Eltern sprechen schlecht bzw. gar kein Deutsch; viele können die Erziehungsprinzipien der Schule nicht nachvollziehen und nicht unterstützen</p> <p>Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsprobleme (z.B. Bist du Deutsch, wenn du von marokkanischen Eltern hier geboren wurdest?) Identitätsprobleme als Angriffsfläche für Beleidigungen (z.B. „Dönerfresser“ als harmloses Bsp.)</p> <p>„Ethnische Probleme“ erlebt man im Elternhaus, werden aber nicht durch die behinderten Schüler in die Schule getragen</p>	<p>Probleme aufgrund schwieriger familiärer Situationen, viele Eltern leben getrennt und arbeiten den ganzen Tag, so dass die Kinder sich oft alleine überlassen sind</p> <p>Eltern aus bildungsfernen Schichten: mangelhafter Spracherwerb</p>
	10 = Problematische persönliche Eigenschaften	verletztes Ehrgefühl	
	11 = innerethnische Konflikte		
	12 = interethnische Konflikte		
	13 = religiös bedingte praktische Probleme		

	14 = Ingroupbildung	Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsprobleme (z.B. Bist du Deutsch, wenn du von marokkanischen Eltern hier geboren wurdest?) Identitätsprobleme als Angriffsfläche für Beleidigungen (z.B. „Dönerfresser“ als harmloses Bsp.)	
	16 = Restkategorie	generelle Aburteilung von Deutschland, z.B. „In der Türkei ist alles viel besser als hier.“ Verklärter Ferienblick auf das Herkunftsland (der Eltern)	

15 = keine Probleme aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft

Aufschlüsselungstabelle 3: Numerische Zuordnung der Bearbeitungspraxen der ermittelten Problematiken; Tabellarische Darstellung aufgeschlüsselt nach Ethnien, siehe Kapitel 2.2.2.3

(Frage: Was sind die gravierendsten Probleme, die Sie für den schulischen Rahmen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft feststellen können? Wie bearbeiten Sie diese Problematik?)

	Bearbeitungspraxen der ermittelten Problematiken								
Ethnie	1 = Elternarbeit	2 = Hinzuziehen von Experten	3 = Gespräche, Kommunikationsarbeit	4 = didaktische Methoden	5 = spezielle Förderangebote	6 = Sanktionen, Grenzen setzen	7 = Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen	8 = präventive Maßnahmen	9 = Problem bestehen lassen
Türken	<p>intensive Elternarbeit</p> <p>Elternarbeit</p> <p>Information der Eltern, z.B. DaF-Kurse für die Eltern</p> <p>Elternbenachrichtigung</p> <p>Elterngespräche</p> <p>Gespräche mit Eltern</p> <p>Gespräche (auch mit Eltern)</p>	<p>Mitarbeit von Sozialpädagogin/ Schulsozialarbeiterin/ Schulpsychologin</p> <p>Öffnung der Schule: Arbeit mit Sozialpädagogin/ Schulsozialarbeiterin/ Schulpsychologin</p> <p>Vermittlung von Nachhilfelehrern</p> <p>Aktuelles einbeziehen aus Vorurteilsforschung</p> <p>Lehrer selbst: Teilnahme an Expertengesprächen</p> <p>Suche nach Internetlinks</p>	<p>intensive Schüler-Lehrer-Gespräche</p> <p>Schüler-Lehrer-Gespräche</p> <p>ständige Ermahnungen zur Toleranz in der Vorbildfunktion des Lehrers</p> <p>Gespräche</p> <p>Gespräche (auch mit Eltern)</p> <p>Streitgespräche, Konfliktgespräche</p> <p>regelmäßige Aufarbeitung und Gespräche</p> <p>Hinterfragen, Alternativen aufzeigen</p> <p>Einzel-, Gruppen-Elterngespräche</p> <p>Erklärung der Situation</p> <p>Gespräche, Argumente: erfolglos</p> <p>Ermahnungen</p> <p>Einzelgespräche, Nachfrage nach Wortbedeutung („Woher weißt Du, dass xxx eine Hure ist?“)</p>	<p>Rollenspiele</p> <p>Schreiben von Begründungen</p> <p>Erarbeitung von Regeln</p> <p>mehr Arbeitsblätter</p> <p>Aufbau einer Bibliothek von Kursmaterial auf einer Lernplattform</p> <p>Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung</p> <p>Arbeiten für die Klassengemeinschaft</p> <p>Förderung der Klassengemeinschaft</p> <p>zum Thema: Unterrichtslektüre, Theaterbesuche, Filme, Klassengespräche</p> <p>Projekt: Faustlos</p>	<p>gezielte Angebote zur Stärkung der Schüler mit Migrationshintergrund</p> <p>DaF-Kurse für die Eltern</p> <p>Förderdiagnostik bei den Kindern, Förder- und Kleingruppenunterricht</p>	<p>Schulordnungsmaßnahmen</p> <p>Verhaltenssanktionierung</p> <p>Konsequenzen der Grenzen aufzeigen</p> <p>für Schüler nachvollziehbare Grenzen setzen</p> <p>Nachholen von Arbeiten in Freistunden</p> <p>Verbot diskriminierender Aussagen, Verhaltensweisen</p>	<p>Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen (z.B. Meldungen)</p> <p>Aufforderung zu ihrer Familie und ihrer Kultur zu stehen (Ermutigung)</p> <p>viel Lob für positive Eigenschaften dieser Schüler</p>	<p>Frauenrolle stärken</p> <p>2x Grill, kein Alkohol</p> <p>Maßnahmen zur Konfliktprävention (Sitzordnung, Aufsicht, Gespräche)</p> <p>vegetarisch kochen, bzw. zwei verschiedene Mahlzeiten kochen</p>	<p>Problem im Raum stehen lassen, abbrechen, nach geraumer Zeit noch einmal konkretisieren, aber bestimmender von Lehrerseite</p> <p>aber bei den Eltern ??? Und bei 33 Schülern in einer Klasse ???</p> <p>Ignoranz</p>

			<p>Thematisierung und Infragestellung eigener kultureller, religiöser Verhaltensmuster</p> <p>Grundsätzlich offen thematisieren</p> <p>Fragen stellen und beantworten</p> <p>Problembearbeitung im Politikunterricht Gruppen- / Einzelgespräche Lösungsfindungen Diskussion (Plenum)</p> <p>Gespräche, wenn nötig Erinnerung an Kommunikationsregeln, wenn nötig</p> <p>Gespräche mit Eltern, Schülern, Klasse</p> <p>detaillierte, zeitnahe Konfliktklärung</p> <p>Gespräch: Versuch der Klärung wer beleidigt wurde, diese Person möge zu einem klärenden Gespräch in die Schule (wenn Vater, Mutter... betroffen)</p> <p>Konfliktgespräche, ggf. Wiedergutmachung</p> <p>Gespräche und Klärungen</p> <p>Sprachbarrieren lösen</p> <p>Ausräumen von falschen Vorstellungen, Aufzeigen von Gefahren der Vorurteilsbildung</p> <p>Hinweise auf christlich-</p>						
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

			<p>kulturellen Hintergrund, Appell an das Erlebnis von Gemeinschaft für die Kinder</p> <p>Diskussionen, Gespräche über die Schwierigkeiten die deutsche Sprache zu lernen</p> <p>Aufforderung zu ihrer Familie und ihrer Kultur zu stehen (Ermutigung)</p> <p>Gespräche mit den einzelnen Schülern</p> <p>viel Lob für positive Eigenschaften dieser Schüler</p>						
Muslime	<p>eventuell: Einladung von Eltern</p> <p>Gespräche mit den Eltern</p> <p>Elterngespräche</p>	<p>Gespräche mit den Religionslehrern, die die Thematik im Unterricht thematisieren</p>	<p>betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen</p> <p>Erarbeitung inwieweit sie sich vorstellen können selbst dunkelhäutig zu sein und wie das Gefühl ist mit dem „Problem“ Hautfarbe dazustehen</p> <p>Wiedergutmachung</p> <p>Lehrer-Schüler-Gespräch, ein gemeinsames „Abkommen“ schaffen</p> <p>Streitgespräche, Konfliktgespräche, Eltern-, Schülergespräche</p> <p>Gespräche</p> <p>Gespräche mit den Eltern</p> <p>Gespräche mit den Religionslehrern, die die Thematik im Unterricht thematisieren</p>	<p>Rollenspiele</p> <p>Sozialtraining</p> <p>Stärkung der Klassengemeinschaft nach außen</p>		<p>mit Stundennoten</p> <p>Erarbeitung von Regeln</p>		<p>Milderung durch Sitzordnungsveränderung</p>	

			Weise darauf hin, dass es zum Schulleben gehört.						
Araber			<p>Diskussionen, Gespräche über die Schwierigkeiten die deutsche Sprache zu lernen</p> <p>Aufforderung zu ihrer Familie und ihrer Kultur zu stehen (Ermutigung)</p> <p>Gespräche mit den einzelnen Schülern</p> <p>viel Lob für positive Eigenschaften dieser Schüler</p>	Förderung der Klassengemeinschaft		Verbot diskriminierender Aussagen, Verhaltensweisen	<p>Aufforderung zu ihrer Familie und ihrer Kultur zu stehen (Ermutigung)</p> <p>viel Lob für positive Eigenschaften dieser Schüler</p>		
Marokkaner	<p>Elterngespräch, sollen Druck, der von den Eltern aufgebaut wird, zurücknehmen</p> <p>Elterngespräche</p> <p>Gespräche mit dem Vater</p> <p>Versuch Elterngespräche zu führen</p>	Lehrer selbst: Teilnahme an Expertengesprächen	<p>Gespräche mit Kindern und Eltern</p> <p>Loben guten Verhaltens</p> <p>Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche</p> <p>Einzelgespräche, Nachfrage nach Wortbedeutung („Woher weißt Du, dass xxx eine Hure ist?“)</p> <p>Elterngespräch, sollen Druck, der von den Eltern aufgebaut wird, zurücknehmen</p> <p>Klassen-, Schülergespräche, Gespräche mit dem Vater</p> <p>regelmäßige Aufarbeitung und Gespräche</p> <p>nach dem Unterricht Einzelgespräche</p> <p>Einzelgespräche, Beratungen</p>	<p>Übertragung bestimmter Aufgaben</p> <p>Heraushebung der besonderen Persönlichkeit eines jeden einzelnen</p> <p>Rollenspiele</p> <p>Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung</p> <p>Zum Thema: Unterrichtslektüre, Theaterbesuche, Filme, Klassengespräche</p>	<p>spezielles Förderprogramm über ein Jahr, FÖRMIG-Programm</p> <p>gezielte Angebote zur Stärkung der Schüler mit Migrationshintergrund</p> <p>Förderdiagnostik bei den Kindern, Förder- und Kleingruppenunterricht, aber bei den Eltern ??? Und bei 33 Schülern in einer Klasse ???</p>	<p>Konsequenzen (Regeln schreiben, Sportverbot)</p> <p>Absprache, Vereinbarung von Grenzen, deren Übertretung zu Konsequenzen führt</p> <p>Schulordnungsmaßnahmen</p> <p>Grenzen setzen, Konsequenzen bei Regelüberschreitung</p> <p>Verhaltenssanktionierung</p>	Loben guten Verhaltens	<p>Übertragung bestimmter Aufgaben</p> <p>Heraushebung der besonderen Persönlichkeit eines jeden einzelnen</p> <p>vegetarisch kochen, bzw. zwei verschiedene Mahlzeiten kochen</p>	<p>ignorieren im Unterricht</p> <p>aber bei den Eltern ??? Und bei 33 Schülern in einer Klasse ???</p>

			<p>viele Gespräche mit einzelnen Schülern und der Gruppe</p> <p>Gespräch: Versuch der Klärung wer beleidigt wurde, diese Person möge zu einem klärenden Gespräch in die Schule (wenn Vater, Mutter... betroffen)</p> <p>Hinweise auf christlich-kulturellen Hintergrund, Appell an das Erlebnis von Gemeinschaft für die Kinder</p> <p>Gespräche</p> <p>Gespräche mit Eltern und Jugendlichen</p> <p>Einzel-, Gruppengespräch</p>						
Deutsche	<p>Elterngespräche</p> <p>eventuell: Einladung von Eltern</p> <p>Gespräche mit Eltern</p> <p>Gespräch mit den Erziehungsberechtigten</p>		<p>Gespräche</p> <p>Einzel-/Elterngespräche</p> <p>betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen</p> <p>Erarbeitung inwieweit sie sich vorstellen können selbst dunkelhäutig zu sein und wie das Gefühl ist mit dem „Problem“ Hautfarbe dazustehen</p> <p>Wiedergutmachung</p> <p>eventuell: Einladung von Eltern</p> <p>Gespräche</p> <p>Gespräche mit Schülern, Eltern</p> <p>Konfliktgespräche, ggf. Wiedergutmachung</p>	<p>Rollenspiele</p> <p>Schreiben von Begründungen</p>		<p>Konsequenzen aus Regelverstoß ziehen, Regeln wiederholen</p> <p>Lassen</p> <p>mit Stundennoten</p> <p>Konsequenzen</p>		<p>Bitte, sich von einander fernzuhalten</p>	

			<p>Persönliche Entschuldigung des „Täters“ beim „Opfer“ Gespräch mit den Erziehungsberechtigten</p> <p>Ausräumen von falschen Vorstellungen, Aufzeigen von Gefahren der Vorurteilsbildung</p>						
Italiener		Aktuelles einbeziehen aus Vorurteilsforschung	<p>Thematisierung und Infragestellung eigener kultureller, religiöser Verhaltensmuster</p> <p>Grundsätzlich offen thematisieren</p> <p>Fragen stellen und beantworten</p> <p>nach dem Unterricht Einzelgespräche</p> <p>detaillierte, zeitnahe Konfliktklärung</p>	Rollenspiel				Maßnahmen zur Konfliktprävention (Sitzordnung, Aufsicht, Gespräche)	ignorieren im Unterricht
Griechen	Gespräche (auch mit Eltern)		<p>Gespräche (auch mit Eltern)</p> <p>Problem im Klassenverband (Klassenratstunde) ansprechen und alle Beteiligten zu Wort kommen lassen</p> <p>Hinterfragen Alternativen aufzeigen</p> <p>Gespräch: Versuch der Klärung wer beleidigt wurde, diese Person möge zu einem klärenden Gespräch in die Schule (wenn Vater, Mutter... betroffen)</p> <p>Diskussionen gruppendynamisch in der Klasse einleiten</p>	<p>Partnerarbeit mit deutschen Kindern in der Freiarbeit (Montessori)</p> <p>Umgang mit anderen Mitschüler fördern, Kooperationsaufträge</p>		Konsequenzen aus Regelverstoß ziehen, Regeln wiederholen lassen		bei Gruppen-/ Projektarbeit bewusst trennen	Frauenrolle stärken

(orthodox)	Elterngespräche		Lehrer-Schüler-Gespräch, ein gemeinsames „Abkommen“ schaffen			Pausenverbot für einen Tag			
Albaner	Elternbenachrichtigung					Nachholen von Arbeiten in Freistunden			
Russen Russen/ Ukrainer	Elternbenachrichtigung Information der Eltern, z.B. DaF-Kurse für die Eltern Elterngespräch	Vermittlung von Nachhilfelehrern	Thematisierung in Gesprächen: Niemand wird wegen seiner Hautfarbe oder Herkunft beschimpft Gespräche Bewusstmachung des Unterschiedes, manchmal auf autoritären Umgangston	Rollenspiele Schreiben von Begründungen Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung Wortschatzerweiterung, deutsch-russisch	DaF-Kurse für die Eltern spezielles Förderprogramm über ein Jahr, FÖRMIG-Programm	Nachholen von Arbeiten in Freistunden Grenzen setzen, Konsequenzen bei Regelüberschreitung Verhaltenssanktionierung			
Polen	Elterngespräche eventuell: Einladung von Eltern		viele Gespräche mit einzelnen Schülern und der Gruppe Heraushebung der besonderen Persönlichkeit eines jeden einzelnen Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen Erarbeitung inwieweit sie sich vorstellen können selbst dunkelhäutig zu sein und wie	Übertragung bestimmter Aufgaben	Förderung im ersten Jahr	Absprache, Vereinbarung von Grenzen, deren Übertretung zu Konsequenzen führt		Heraushebung der besonderen Persönlichkeit eines jeden einzelnen	

			das Gefühl ist mit dem „Problem“ Hautfarbe dazustehen Wiedergutmachung eventuell: Einladung von Eltern						
Serben	Elterngespräche		viele Kleingruppen- und Einzelgespräche Diskussionen gruppendynamisch in der Klasse einleiten Elterngespräche			Pausenverbot für einen Tag normale schulische Handhabung mit Fehlzeiten			
Kroaten		Aktuelles einbeziehen aus Vorurteilsforschung Suche nach Internetlinks	Thematisierung und Infragestellung eigener kultureller, religiöser Verhaltensmuster Grundsätzlich offen thematisieren Fragen stellen und beantworten Gruppen- / Einzelgespräche Lösungsfindungen Diskussion (Plenum) Ermahnungen Konfliktgespräche, ggf. Wiedergutmachung	Rollenspiel Problembearbeitung im Politikunterricht Arbeiten für die Klassengemeinschaft mehr Arbeitsblätter Aufbau einer Bibliothek von Kursmaterial auf einer Lernplattform					
Afrikaner	Elterngespräche eventuell: Einladung von Eltern		Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen Erarbeitung wie das Gefühl ist mit dem „Problem“ Hautfarbe dazustehen				Lob bei Regeleinhaltung		

			Wiedergutmachung eventuell: Einladung von Eltern						
Ghanaer			ständige Gespräche			absolutes Verbot von Wörtern wie: Neger, Nigger, Schoko...			
Nigerianer	Elterngespräche		Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche			Absprache, Vereinbarung von Grenzen, deren Übertretung zu Konsequenzen führt			
Vietname- sen			Gespräche						
Iraner	Elterngespräch, sollen Druck, der von den Eltern aufgebaut wird, zurücknehmen								
Brasilianer					Förderung im ersten Jahr				
Migranten- kinder allgemein	Elterngespräch intensive Elternarbeit		Einzel-, Eltern, Klassengespräch Verweis auf dies eigene Lehrerherkunft manchmal in Einzelgesprächen, oft bleibt es leider zu sehr an der Oberfläche, da keine Zeit vorhanden ist manchmal passt es in den Unterrichtsstoff	Lesen und mündliches Wiedergeben des Gelesenen, erzählen und freies Reden Bei einer Klassenstärke von 28 Schülern ohne individuelle Fördermöglichkeiten	Förderunterricht Sprache (Sprecherziehung) und deutsche Lesekultur (Vorlesen, Wortschatzarbeit, Büchereibesuch) Sprachförderstund e, Anlegen einer			auseinander setzen	

			<p>Wenn Zeit bleibt: Stuhlkreis, Thema: Wo will ich leben und warum? Bin ich frei in meiner Wahl? Warum lebe ich in Deutschland?</p>	<p>schwierig durchzusetzen!</p> <p>Erweiterung und Anwendung des Deutschwortschatzes Begriffserklärungen</p> <p>Ausländerproblematik im Unterricht behandeln</p> <p>Sportfeste, Fahrten, gemeinsame Veranstaltungen</p> <p>Wenn Zeit bleibt: Stuhlkreis, Thema: Wo will ich leben und warum? Bin ich frei in meiner Wahl? Warum lebe ich in Deutschland?</p>	<p>Sprachmappe</p> <p>Migranten-Förderung</p>				
<p>alle Ethnien</p>	<p>intensive Elterngespräche</p> <p>Elterngespräche</p> <p>Einbezug der Eltern</p>	<p>Zusammenarbeit mit Sozialpädagogin, Schulpsychologin</p> <p>2 ausgebildete Lehrer für Beratungssituationen (Spanier und Palästinenserin)</p> <p>Einbezug der Schulsozialpädagogin</p>	<p>Gespräche</p> <p>Gespräche führen</p> <p>immer wieder sofort thematisieren</p> <p>tägliche Gespräche, wenn Konfliktfälle auftauchen</p> <p>Gespräche unter vier Augen</p> <p>schlichtend vermitteln</p> <p>Thematisierung Erläuterung der Herkunft der Begriffe</p> <p>Gespräche, Einsicht erzielen, Entschuldigungen Intervenieren</p>	<p>Rollenspiele</p> <p>normale Förderung im Unterricht</p> <p>Streitschlichterprojekt aufbauen</p> <p>Projekt: Faustlos; Ich-Du-Wir-ohne Gewalt</p> <p>Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung</p>	<p>Förderunterricht und Deutsch und Englisch</p>	<p>direkter Zugriff der Schulleitung auf die problematische Situation striktes Vorgehen</p> <p>Regelsystem</p> <p>Verhaltens-sanktionierung</p> <p>polizeiliche Maßnahmen</p>		<p>Prävention durch unterschiedliche Anfangszeiten</p>	<p>„ignorieren“</p>

			individuelle Gespräche klärende Gespräche Klärungsgespräche, Wiedergutmachung						
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

10 = keine Angaben bezüglich der Problemhandhabung

11 = Restkategorie:

Türken: Ich ziehe sie nicht vor, andere sollen die gleiche Chance haben.

Die meisten Mädchen sind der Meinung, dass jede/r für sich selbst entscheiden sollte, wie er/sie sich verhält und glaubt.

Türken und Marokkaner: „Dann hast du Pech gehabt. Schade.“ Mädchen hat Vater bearbeitet und brachte am nächsten Tag Geld für die Fahrt mit: Gruppendruck

Marokkaner: Intervention

Marokkaner und Italiener: Es sieht so aus als hätten die Mädchen zuhause den Mund zu halten und als drehten sie in der Schule auf.

Russen/Ukrainer: behinderungsspezifisch

Alle Ethnien: intervenieren

Aufschlüsselungstabelle 4: Zusammenhang von Problemen mit der entsprechenden Handhabungspraxis, siehe Kapitel 2.2.2.3

(Frage: Was sind die gravierendsten Probleme, die sie für den schulischen Rahmen aufgrund einer multikulturellen Schülerschaft feststellen können? Wie bearbeiten sie diese Problematik?)

Ethnie	Problematik	Bearbeitung der Problematik
Türken		Projekt: Faustlos, intensive Elternarbeit, Mitarbeit von Sozialpädag./Schulsozialarbeiterin/Schulpsychologin; intensive Schüler-Lehrer-Gespräche
		Schüler-Lehrer-Gespräche Projekt: Faustlos Elternarbeit Öffnung der Schule: Arbeit mit Sozialpädag./Schulsozialarbeiterin/Schulpsychologin
	gegenseitige Beschimpfungen der verschiedenen Gruppen untereinander, wobei das Nationalgefühl der Kinder beleidigt wird: Scheiß-Russe/Türke...	ständige Ermahnungen zur Toleranz in der Vorbildfunktion des Lehrers
	Beschimpfungen	Gespräche, Rollenspiele, Schreiben von Begründungen
	Beleidigungen	Gespräche (auch mit Eltern)
	Streit, vor allem verbale Beschimpfungen	Streitgespräche, Konfliktgespräche, Erarbeitung von Regeln, Elternarbeit
	fremdenfeindliche Äußerungen	regelmäßige Aufarbeitung und Gespräche gezielte Angebote zur Stärkung der Schüler mit Migrationshintergrund Schulordnungsmaßnahmen
	Benutzen der Muttersprache	
	Sprachschwierigkeiten!	Vermittlung von Nachhilfelehrern, mehr Arbeitsblätter, Suche nach Internetlinks Aufbau einer Bibliothek von Kursmaterial auf einer Lernplattform Information der Eltern, z.B. DaF-Kurse für die Eltern
	geschlechtsspezifische Rollenverteilung	Verhaltenssanktionierung Rollenspiele Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung
	Männer-/Frauenrolle Mädchen wird in der Familie „hinten angestellt“, Mädchen nur untergeordnet	Hinterfragen Alternativen aufzeigen Frauenrolle stärken
	Bei Jungen: Ignorieren von Forderungen, Verboten ausgesprochen von weiblichen Lehrkräften	

	<p>Dominanzverhalten in der Kasse</p> <p>Durchsetzen der Meinung</p> <p>Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht</p> <p>Schwierigkeiten Autoritäten anzuerkennen, Anweisungen zu befolgen, Grenzen zu akzeptieren</p> <p>Selbstdarstellung als „Besser“ – Herabwürdigung anderer als „Schweinefresser“, Mädchen auch gerne als „Hure“</p> <p>Arbeitsverweigerung</p> <p>Verweigern die Teilnahme</p> <p>Material wird nicht mitgebracht</p> <p>Selbstbewusstsein/Lautstärke</p> <p>Machos</p> <p>Rassismus bei Ermahnungen wird „Ausländerfeindlichkeit“ unterstellt</p> <p>keine Hilfe der Eltern Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch</p> <p>sich nicht begrenzen können Impulsivität wenig gesteuert</p> <p>mangelnde Eingliederungsbereitschaft der Eltern: Mütter sprechen z.T. kein Deutsch, Väter haben nicht immer Zeit – Missverständnisse</p> <p>Rivalitäten/Streit unter Türkinnen (z.T. im Minirock/z.T. mit Kopftuch), ob man als Türkin im Minirock eine gute Muslimin sein kann</p>	<p>Sie werden nicht bevorzugt, andere sollen dieselbe Chance erhalten.</p> <p>Problem im Raum stehen lassen, abrechnen, nach geraumer Zeit noch einmal konkretisieren, aber bestimmender von Lehrerseite</p> <p>Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche</p> <p>Erklärung der Situation Konsequenzen der Grenzen aufzeigen für Schüler nachvollziehbare Grenzen setzen</p> <p>Einzelgespräche, Nachfrage nach Wortbedeutung („Woher weißt Du, dass xxx eine Hure ist?“)</p> <p>Nachholen von Arbeiten in Freistunden Elternbenachrichtigung</p> <p>Gespräche, Argumente: erfolglos</p> <p>Ermahnungen, Arbeiten für die Klassengemeinschaft</p> <p>Thematisierung und Infragestellung eigener kultureller, religiöser Verhaltensmuster</p> <p>grundsätzlich offen thematisieren Aktuelles einbeziehen aus Vorurteilsforschung Rollenspiel Fragen stellen und beantworten</p> <p>Problembearbeitung im Politikunterricht Gruppen- /Einzelgespräche Lösungsfindungen Diskussion (Plenum)</p> <p>Die meisten Mädchen sind der Meinung, dass jede/r für sich selbst entscheiden sollte, wie er/sie sich verhält und glaubt.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Versuch zu dominieren aufgrund der Erziehung	Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen (z.B. Meldungen) Gespräche, wenn nötig Erinnerung an Kommunikationsregeln, wenn nötig
Grillabend, türkische Schüler verlangen anderes Essen	2x Grill, kein Alkohol
gewaltbereit, Gewalt als Reaktion auf objektive/subjektiv empfundene Beleidigungen, Provokationen	Gespräche mit Eltern, Schülern, Klasse Rollenspiele Einzelgespräch
Aggression	Gespräche
Gewalt, Zerstörungen	Gespräche mit Schülern, Eltern, Konsequenzen
gewalttätige Auseinandersetzungen	
hohe Konfliktbereitschaft	detaillierte, zeitnahe Konfliktklärung Maßnahmen zur Konfliktprävention (Sitzordnung, Aufsicht, Gespräche)
Konflikte aufgrund von so genannten „Beleidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre)	Gespräch: Versuch der Klärung wer beleidigt wurde, diese Person möge zu einem klärenden Gespräch in die Schule (wenn Vater, Mutter... betroffen)
Konflikte	Konfliktgespräche, ggf. Wiedergutmachung
Lautstärke Gruppenkultur! türkische Pausengespräche	
Rückzug aus Verantwortung	
Jungen: Der eigene kulturelle Hintergrund ist den Jungen häufig selbst unbekannt.	Gespräche und Klärungen
Lernverweigerung	Sprachbarrieren lösen
unterschiedliche religiöse Interessen bei Weihnachtsfeiern (ein türkisches Kind würde nie im Krippenspiel das Jesuskind darstellen)	
zeitweise Kolportierung von Vorurteilen	Ausräumen von falschen Vorstellungen, Aufzeigen von Gefahren der Vorurteilsbildung
Mädchen darf nicht mit auf Klassenfahrt	„Dann hast du Pech gehabt. Schade.“ Mädchen hat Vater bearbeitet und brachte am nächsten Tag Geld für die Fahrt mit: Gruppendruck
mangelndes schulisches Engagement	
distanzieren sich von gemeinschaftlichen	Hinweise auf christlich-kulturellen Hintergrund, Appell an das Erlebnis von Gemeinschaft für die Kinder

	<p>Veranstaltungen mit christlichem Hintergrund</p> <p>mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern!, z.T. der Kinder</p> <p>Sprache, Verständigung</p> <p>Schülerinnen dürfen nicht am Schwimmunterricht/Klassenfahrten teilnehmen!</p> <p>sprachliche Probleme (falsche Ausdrucksweisen werden belacht, abgewertet)</p> <p>Verstecken der Andersartigkeit, z.B. andere Wohn- und Familienverhältnisse (ärmer, Kopftuch der Mutter)</p> <p>sind schnell persönlich beleidigt und fühlen sich benachteiligt</p> <p>Intrigen</p> <p>Gebetsraum für Muslime beantragt Tragen von Kopftuch, Tschador</p> <p>Essensauswahl</p> <p>ständige Provokationen, Beleidigungen der Mutter</p>	<p>Förderdiagnostik bei den Kindern, Förder- und Kleingruppenunterricht, aber bei den Eltern ??? Und bei 33 Schülern in einer Klasse ???</p> <p>Elterngespräche</p> <p>Diskussionen, Gespräche über die Schwierigkeiten die deutsche Sprache zu lernen Verbot diskriminierender Aussagen, Verhaltensweisen Förderung der Klassengemeinschaft</p> <p>Aufforderung zu ihrer Familie und ihrer Kultur zu stehen (Ermutigung) Gespräche mit den einzelnen Schülern viel Lob für positive Eigenschaften dieser Schüler</p> <p>Gespräche</p> <p>Intervention, Einzel-, Gruppengespräch</p> <p>Einzelgespräche zum Thema: Unterrichtslektüre, Theaterbesuche, Filme, Klassengespräche Lehrer selbst: Teilnahme an Expertengesprächen</p> <p>vegetarisch kochen, bzw. zwei verschiedene Mahlzeiten kochen</p>
Muslime	<p>afrikanischer Mitschüler wird aufgrund seiner Hautfarbe angegriffen</p> <p>Lautstärke</p> <p>Täuschungsversuch, Lügen</p> <p>Streit, v.a. verbale Beschimpfungen</p> <p>Schülerinnen dürfen nicht am Schwimmunterricht/Klassenfahrten teilnehmen!</p>	<p>betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen Erarbeitung inwieweit sie sich vorstellen können selbst dunkelhäutig zu sein und wie das Gefühl ist mit dem „Problem“ Hautfarbe dazustehen Wiedergutmachung eventuell: Einladung von Eltern</p> <p>mit Stundennoten</p> <p>Lehrer-Schüler-Gespräch, ein gemeinsames „Abkommen“ schaffen</p> <p>Streitgespräche, Konfliktgespräche, Erarbeitung von Regeln</p> <p>Eltern-, Schülergespräche</p>

	<p>Muslime dominieren kulturbedingt innerhalb der Klasse</p> <p>Christliche Feste</p> <p>Muslimische Mädchen dürfen an der Klassenfahrt nicht teilnehmen</p> <p>Mädchen dürfen nicht mitfahren</p> <p>Schwimmunterricht: nur Mädchen nehmen nicht teil</p> <p>Muslimische Kinder dürfen nicht mit ins Schullandheim (Kontakt mit freierer Lebensgestaltung und offenerer Umgang miteinander nicht erwünscht)</p> <p>Jungen: neigen zu gemeinschaftlich aggressivem Verhalten</p>	<p>Milderung durch Sitzordnungsveränderung, Gespräche, Rollenspiele, Sozialtraining, Stärkung der Klassengemeinschaft nach außen</p> <p>Gespräche mit den Eltern</p> <p>Gespräche mit den Religionslehrern, die die Thematik im Unterricht thematisieren</p> <p>Weise darauf hin, dass es zum Schulleben gehört.</p>
Araber	<p>sprachliche Probleme (falsche Ausdrucksweisen werden belacht, abgewertet)</p> <p>Verstecken der Andersartigkeit, z.B. andere Wohn- und Familienverhältnisse (ärmer, Kopftuch der Mutter)</p>	<p>Diskussionen, Gespräche über die Schwierigkeiten die deutsche Sprache zu lernen Verbot diskriminierender Aussagen, Verhaltensweisen Förderung der Klassengemeinschaft</p> <p>Aufforderung zu ihrer Familie und ihrer Kultur zu stehen (Ermutigung) Gespräche mit den einzelnen Schülern viel Lob für positive Eigenschaften dieser Schüler</p>
Marokkaner	<p>Aggressivität</p> <p>Schlägereien</p> <p>gewalttätige Auseinandersetzungen</p> <p>Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht</p> <p>Respektlosigkeit</p> <p>Unterrichtsstörungen</p> <p>Selbstdarstellung als „Besser“ – Herabwürdigung anderer als „Schweinefresser“, Mädchen</p>	<p>Gespräche mit Kindern und Eltern Konsequenzen (Regeln schreiben, Sportverbot) Loben guten Verhaltens</p> <p>Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche</p> <p>Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche Absprache, Vereinbarung von Grenzen, deren Übertretung zu Konsequenzen führt</p> <p>Einzelgespräche, Nachfrage nach Wortbedeutung („Woher weißt Du, dass xxx eine Hure ist?“)</p>

auch gerne als „Hure“	
überehrgeizig, weinen bei Fehlern, müssen immer Nr. 1 sein	Elterngespräch, sollen Druck, der von den Eltern aufgebaut wird, zurücknehmen
keine Hilfe der Eltern Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch	
mangelnde Ausdruckfähigkeit im Deutschen: schriftlich und mündlich	spezielles Förderprogramm über ein Jahr, FÖRMIG-Programm
Fremdenfeindlichkeit (mit leistungsschwachen Schülern)	Klassen-, Schülergespräche, Gespräche mit dem Vater
fremdenfeindliche Äußerungen	regelmäßige Aufarbeitung und Gespräche gezielte Angebote zur Stärkung der Schüler mit Migrationshintergrund Schulordnungsmaßnahmen
halten sich nicht an Regeln	Grenzen setzen, Konsequenzen bei Regelüberschreitung
vorlautes, lautes in den Unterricht hineinrufen, teilw. Unverschämtheiten	ignorieren im Unterricht, nach dem Unterricht Einzelgespräche Es sieht so aus als hätten die Mädchen zuhause den Mund zu halten und als drehten sie in der Schule auf.
Gruppenbildung	
geringe Orientierung an schulischen Leistungsvorstellungen (wohl aber an Schulerfolg im Sinne v. Abschluss)	Einzelgespräche, Beratungen
Rivalität mit polnischen Schülern	viele Gespräche mit einzelnen Schülern und der Gruppe Übertragung bestimmter Aufgaben Heraushebung der besonderen Persönlichkeit eines jeden einzelnen
geschlechtsspezifische Rollenverteilung	Verhaltenssanktionierung Rollenspiele Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung
Konflikte aufgrund von so genannten „Beleidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre)	Gespräch: Versuch der Klärung wer beleidigt wurde, diese Person möge zu einem klärenden Gespräch in die Schule (wenn Vater, Mutter... betroffen)
Mädchen darf nicht mit auf Klassenfahrt	„Dann hast du Pech gehabt. Schade.“ Mädchen hat Vater bearbeitet und brachte am nächsten Tag Geld für die Fahrt mit: Gruppendruck
Teilnahme an Klassenfahrten – dürfen oft nicht mitfahren	Gespräche mit Eltern
Mangelndes schulisches	

	<p>Engagement</p> <p>Distanzieren sich von gemeinschaftlichen Veranstaltungen mit christlichem Hintergrund Probleme bei christlichen Festen</p> <p>mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern!, z.T. der Kinder</p> <p>Schülerinnen dürfen nicht am Schwimmunterricht/Klassenfahrten teilnehmen!</p> <p>sind schnell persönlich beleidigt und fühlen sich benachteiligt</p> <p>marokkanische Mädchen nehmen nie an Klassenfahrten teil</p> <p>Nichtteilnahme an Fahrten</p> <p>Intrigen</p> <p>Gebetsraum für Muslime beantragt Tragen von Kopftuch, Tschador</p> <p>Essensauswahl</p> <p>ständige Provokationen, Beleidigungen der Mutter</p>	<p>Hinweise auf christlich-kulturellen Hintergrund, Appell an das Erlebnis von Gemeinschaft für die Kinder</p> <p>Förderdiagnostik bei den Kindern, Förder- und Kleingruppenunterricht, aber bei den Eltern ??? Und bei 33 Schülern in einer Klasse ???</p> <p>Elterngespräche</p> <p>Gespräche</p> <p>Versuch Elterngespräche zu führen</p> <p>Gespräche mit Eltern und Jugendlichen</p> <p>Intervention, Einzel-, Gruppengespräch</p> <p>Einzelgespräche Zum Thema: Unterrichtslektüre, Theaterbesuche, Filme, Klassengespräche Lehrer selbst: Teilnahme an Expertengesprächen</p> <p>vegetarisch kochen, bzw. zwei verschiedene Mahlzeiten kochen</p>
Albaner	<p>Schlägereien</p> <p>Arbeitsverweigerung</p>	<p>Nachholen von Arbeiten in Freistunden</p> <p>Elternbenachrichtigung</p>
Italiener	<p>Machos</p> <p>Rassismus bei Ermahnungen wird „Ausländerfeindlichkeit“ unterstellt</p> <p>vorlautes, lautes in den Unterricht hineinrufen, teilw. Unverschämtheiten</p> <p>hohe Konfliktbereitschaft</p>	<p>Thematisierung und Infragestellung eigener kultureller, religiöser Verhaltensmuster Grundsätzlich offen thematisieren Aktuelles einbeziehen aus Vorurteilsforschung Rollenspiel Fragen stellen und beantworten</p> <p>ignorieren im Unterricht, nach dem Unterricht Einzelgespräche Es sieht so aus als hätten die Mädchen zuhause den Mund zu halten und als drehten sie in der Schule auf.</p> <p>detaillierte, zeitnahe Konfliktklärung Maßnahmen zur Konfliktprävention (Sitzordnung,.</p>

		Aufsicht, Gespräche)
Griechen	vorlaut, beachten Regeln nicht	Konsequenzen aus Regelverstoß ziehen, Regeln wiederholen lassen
	problematisch im Unterricht	Gespräche (auch mit Eltern)
	Unterhaltungen, Beschimpfungen in für andere unverständlicher Sprache	Partnerarbeit mit deutschen Kindern in der Freiarbeit (Montessori)
	Gruppenbildung nach Nationalität	Problem im Klassenverband (Klassenratstunde) ansprechen und alle Beteiligten zu Wort kommen lassen
	Männer-/Frauenrolle Mädchen wird in der Familie „hinten angestellt“, Mädchen nur untergeordnet	bei Gruppen-/Projektarbeit bewusst trennen Umgang mit anderen Mitschüler fördern, Kooperationsaufträge
	Konflikte aufgrund von so genannten „Beleidigungen von Familienmitgliedern“ (Ehre)	Hinterfragen Alternativen aufzeigen Frauenrolle stärken
(orthodox)	körperliche Aggressionsbereitschaft, überdauerndes Stören	Gespräch: Versuch der Klärung wer beleidigt wurde, diese Person möge zu einem klärenden Gespräch in die Schule (wenn Vater, Mutter... betroffen)
	Täuschungsversuch, Lügen	Diskussionen gruppendynamisch in der Klasse einleiten, Pausenverbot für einen Tag, Elterngespräche
		Lehrer-Schüler-Gespräch, ein gemeinsames „Abkommen“ schaffen
Deutsche	Regelüberschreitung	Konsequenzen aus Regelverstoß ziehen, Regeln wiederholen lassen
	Schwänzen! Schulschwänzer (Grund: fehlende familiäre Bindung deutscher Jugendlicher im Gegensatz zu anderen familiennäheren Kulturen)	
	Beschimpfungen	Gespräche, Rollenspiele, Schreiben von Begründungen
	Lautstärke	mit Stundennoten
	Sprachdefizite	
	Material wird nicht mitgebracht	
	unkonzentriert	Einzel-/Elterngespräche
	afrikanischer Mitschüler wird aufgrund seiner Hautfarbe angegriffen	betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen Erarbeitung inwieweit sie sich vorstellen können selbst dunkelhäutig zu sein und wie das Gefühl ist mit dem „Problem“ Hautfarbe dazustehen

	<p>Rassismus bzw. Alltagsrassismus</p> <p>Gewalt, Zerstörungen</p> <p>gewalttätige Auseinandersetzungen</p> <p>Konflikte</p> <p>einige versuchen mit vermeintlichen Stereotypen Türken zu ärgern (z.B. bei einer Kopftuchträgerin: Wo ist dein fliegender Teppich? Arbeitest du auf dem Basar?)</p> <p>zeitweise Kolportierung von Vorurteilen</p>	<p>Wiedergutmachung eventuell: Einladung von Eltern</p> <p>Gespräche</p> <p>Gespräche mit Schülern, Eltern, Konsequenzen</p> <p>Konfliktgespräche, ggf. Wiedergutmachung</p> <p>Persönliche Entschuldigung des „Täters“ beim „Opfer“ Gespräch mit den Erziehungsberechtigten Bitte, sich von einander fernzuhalten</p> <p>Ausräumen von falschen Vorstellungen, Aufzeigen von Gefahren der Vorurteilsbildung</p>
Iraner	überehrgeizig, weinen bei Fehlern, müssen immer Nr. 1 sein	Elterngespräch, sollen Druck, der von den Eltern aufgebaut wird, zurücknehmen
Pakistaner	Rückzug aus Verantwortung	
Kroaten	<p>Machos</p> <p>Rassismus bei Ermahnungen wird „Ausländerfeindlichkeit“ unterstellt</p> <p>mangelnde Eingliederungsbereitschaft der Eltern: Mütter sprechen z.T. kein Deutsch, Väter haben nicht immer Zeit – Missverständnisse</p> <p>Selbstbewusstsein/Lautstärke</p>	<p>Thematisierung und Infragestellung eigener kultureller, religiöser Verhaltensmuster</p> <p>Grundsätzlich offen thematisieren Aktuelles einbeziehen aus Vorurteilsforschung Rollenspiel Fragen stellen und beantworten</p> <p>Problembearbeitung im Politikunterricht Gruppen- /Einzelgespräche Lösungsfindungen Diskussion (Plenum)</p> <p>Ermahnungen, Arbeiten für die Klassengemeinschaft</p>
Kroate/Franzose	in Konflikte verwickelt	Konfliktgespräche, ggf. Wiedergutmachung
Russen	<p>Schlägereien</p> <p>Arbeitsverweigerung</p> <p>Beschimpfungen</p> <p>werden beschimpft („Scheiß Russe“)</p>	<p>Nachholen von Arbeiten in Freistunden Elternbenachrichtigung</p> <p>Gespräche, Rollenspiele, Schreiben von Begründungen</p> <p>Thematisierung in Gesprächen: Niemand wird wegen seiner Hautfarbe oder Herkunft beschimpft</p>

Russen/Ukrainer	<p>Keine Hilfe der Eltern Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch Sprachschwierigkeiten!</p> <p>mangelnde Ausdruckfähigkeit im Deutschen: schriftlich und mündlich Sprachverständnis</p> <p>halten sich nicht an Regeln</p> <p>strenges Elternhaus, Ehrgeiz</p> <p>geschlechtsspezifische Rollenverteilung</p> <p>autistische Schülerin hat kaum Kontakte zu anderen Schülern</p> <p>Disziplinprobleme; der Unterricht in der ehemaligen Sowjetunion war sehr autoritär, die Kinder kommen mit der „Freiheit“ nicht zurecht</p>	<p>Vermittlung von Nachhilfelehrern, mehr Arbeitsblätter, Suche nach Internetlinks Aufbau einer Bibliothek von Kursmaterial auf einer Lernplattform Information der Eltern, z.B. DaF-Kurse für die Eltern</p> <p>spezielles Förderprogramm über ein Jahr, FÖRMIG-Programm</p> <p>Wortschatzerweiterung, deutsch-russisch</p> <p>Grenzen setzen, Konsequenzen bei Regelüberschreitung</p> <p>Elterngespräch</p> <p>Verhaltenssanktionierung Rollenspiele Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung</p> <p>behinderungsspezifisch</p> <p>Bewusstmachung des Unterschiedes, manchmal auf autoritären Umgangston</p>
Polen	<p>Sprachprobleme</p> <p>keine Hilfe der Eltern Eltern sprechen nur gebrochen Deutsch</p> <p>Rivalität mit marokkanischen Schülern</p> <p>Respektlosigkeit</p> <p>afrikanischer Mitschüler wird aufgrund seiner Hautfarbe angegriffen</p>	<p>Förderung im ersten Jahr</p> <p>viele Gespräche mit einzelnen Schülern und der Gruppe Übertragung bestimmter Aufgaben Heraushebung der besonderen Persönlichkeit eines jeden einzelnen</p> <p>Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche Absprache, Vereinbarung von Grenzen, deren Übertretung zu Konsequenzen führt</p> <p>betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen Erarbeitung inwieweit sie sich vorstellen können selbst dunkelhäutig zu sein und wie das Gefühl ist mit dem „Problem“ Hautfarbe dazustehen Wiedergutmachung eventuell: Einladung von Eltern</p>
Serben (Serbien-Montenegro)	<p>Kampf um Vorherrschaft</p> <p>körperliche Aggressionsbereitschaft,</p>	<p>viele Kleingruppen- und Einzelgespräche</p> <p>Diskussionen gruppendynamisch in der Klasse einleiten, Pausenverbot für einen Tag,</p>

	<p>überdauerndes Stören</p> <p>Fehlzeiten: Mädchen fehlen häufig entschuldigt/unentschuldigt</p>	<p>Elterngespräche</p> <p>normale schulische Handhabung mit Fehlzeiten</p>
Brasilianer	Sprachprobleme	Förderung im ersten Jahr
Kolumbianer	Schwänzen	
Vietnamesen	angepasst sein bis zur Selbstaufgabe (devot)	Gespräche
Afrikaner	<p>Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht</p> <p>Probleme Regeln zu akzeptieren</p> <p>fühlt sich wegen der Hautfarbe (auch zurecht) angegriffen von Deutschen, Polen, Muslimen</p>	<p>Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche</p> <p>Lob bei Regeleinhaltung</p> <p>betroffene Schüler müssen zum Gespräch kommen</p> <p>Erarbeitung wie das Gefühl ist mit dem „Problem“</p> <p>Hautfarbe dazustehen</p> <p>Wiedergutmachung</p> <p>eventuell: Einladung von Eltern</p>
Ghanaer	Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe	<p>ständige Gespräche</p> <p>absolutes Verbot von Wörtern wie: Neger, Nigger, Schoko...</p>
Nigerianer	Respektlosigkeit	<p>Einzel-, Gruppen-, Elterngespräche</p> <p>Absprache, Vereinbarung von Grenzen, deren Übertretung zu Konsequenzen führt</p>
Migrantenkinder allgemein	<p>häufige Unruhe im Fachunterricht</p> <p>sprachliche Probleme!, mangelndes Sprachvermögen, problematische Schriftsprache</p> <p>unterschiedliche Sprachniveaus</p> <p>fehlende Bereitschaft einen Fehler anzuerkennen, da der Lehrer „ausländerfeindlich“ sei</p> <p>Probleme entstehen aus der Werteerziehung in den Elternhäusern, die ihre Traditionen und Ideale mitgebracht haben und den Kindern als die einzig „richtigen“ mitgeben.</p>	<p>Förderunterricht Sprache (Sprecherziehung) und deutsche Lesekultur (Vorlesen, Wortschatzarbeit, Büchereibesuch)</p> <p>Sprachförderstunde, Anlegen einer Sprachmappe</p> <p>Einzel-, Eltern, Klassengespräch</p> <p>Verweis auf die eigene Lehrerherkunft</p>

	<p>Sprache: alle Schüler sind in Deutschland geboren und aufgewachsen und sprechen zu Hause ihre Muttersprache. Der Wortschatz ist sehr begrenzt!</p> <p>Missverständnisse und Irrtümer aufgrund mangelnden Sprachverständnisses</p> <p>verletztes Ehrgefühl</p> <p>Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsprobleme (z.B. Bist du Deutsch, wenn du von marokkanischen Eltern hier geboren wurdest?)</p> <p>Identitätsprobleme als Angriffsfläche für Beleidigungen (z.B. „Dönerfresser“ als harmloses Bsp.)</p> <p>generelle Aburteilung von Deutschland, z.B. „In der Türkei ist alles viel besser als hier.“</p> <p>Verklärter Ferienblick auf das Herkunftsland (der Eltern)</p> <p>Schüler bringen nationalistische Tendenzen/das gespaltene Verhältnis ihrer Eltern zu Deutschland mit in die Schule (besonders Schüler aus kleineren, weniger entwickelten Ländern)</p> <p>Schwierigkeiten der Eltern die Lehrer bzw. ihr Kind angemessen zu unterstützen</p> <p>Probleme in der Elternarbeit: Eltern sprechen schlecht bzw. gar kein Deutsch; viele können die Erziehungsprinzipien der Schule nicht nachvollziehen und nicht unterstützen</p> <p>nicht Deutsch sprechende Eltern</p>	<p>Lesen und mündliches Wiedergeben des Gelesenen, erzählen und freies Reden</p> <p>Bei einer Klassenstärke von 28 Schülern ohne individuelle Fördermöglichkeiten schwierig durchzusetzen!</p> <p>Erweiterung und Anwendung des Deutschwortschatzes</p> <p>Begriffserklärungen</p> <p>manchmal in Einzelgesprächen, oft bleibt es leider zu sehr an der Oberfläche, da keine Zeit vorhanden ist</p> <p>manchmal passt es in den Unterrichtsstoff</p> <p>Wenn Zeit bleibt: Stuhlkreis, Thema: Wo will ich leben und warum? Bin ich frei in meiner Wahl? Warum lebe ich in Deutschland?</p> <p>Ausländerproblematik im Unterricht behandeln</p> <p>Sportfeste, Fahrten, gemeinsame Veranstaltungen</p> <p>intensive Elternarbeit</p>
Alle Ethnien	<p>Verletzungen (Mutter-Vater: z.B. Deine Mutter ist eine Hure)</p> <p>verbaler Art -</p> <p>Treten und Hauen als Gegenwehr</p> <p>Petzen</p> <p>geringe Ausdauer, Textkompetenz, Dialogfähigkeit, hohe Motorik</p>	<p>Gespräche, Rollenspiele, „ignorieren“</p> <p>normale Förderung im Unterricht, Migranten-Förderung</p>

geringe Kommunikationsbeteiligung	Gespräche führen
Wut, die bei Streitereien ausbricht	Gespräche, Streitschlichterprojekt aufbauen
Schüler wollen ständig drangenommen werden	Gespräche, immer wieder sofort thematisieren
Hänseleien wegen äußerem Erscheinungsbild (dicke Kinder)	
Brutalität bis zur Schlägerei	Gespräche
	tägliche Gespräche, wenn Konfliktfälle auftauchen Projekt: Faustlos; Ich-Du-Wir-ohne Gewalt Zusammenarbeit mit Sozialpädagogin, Schulpsychologin intensive Elterngespräche
Probleme aufgrund schwieriger familiärer Situationen, viele Eltern leben getrennt und arbeiten den ganzen Tag, so dass die Kinder sich oft alleine überlassen sind	
sehr heterogene Voraussetzungen, große Unterschiede im Arbeits- und Lernverhalten, Eltern aus bildungsfernen Schichten: mangelhafter Spracherwerb	Förderunterricht und Deutsch und Englisch Elterngespräche
Aggression	direkter Zugriff der Schulleitung auf die problematische Situation striktes Vorgehen 2 ausgebildete Lehrer für Beratungssituationen (Spanier und Palästinenserin)
Anfeindungen Streit	Gespräche unter vier Augen Einbezug der Schulsozialpädagogin, Eltern schlichtend vermitteln
Beschimpfungen wegen Hautfarbe	Thematisierung Erläuterung der Herkunft der Begriffe Regelsystem
Beleidigungen! „Beleidigen“	Gespräche, Einsicht erzielen, Entschuldigungen Intervenieren
Nationalismus	Verhaltenssanktionierung Rollenspiele Aufstellung entsprechend der systemischen therapeutischen Aufstellung
Stören	individuelle Gespräche
„abziehen“!	klärende Gespräche Prävention durch unterschiedliche Anfangszeiten

	Erpressung (ältere Schüler erpressen die jüngeren)	polizeiliche Maßnahmen Klärungsgespräche, Wiedergutmachung
Deutsche/Südländer	Feuerfehlalarm	Anzeigen, hartes Vorgehen, Schulverweise
als Lehrer im schulischen Rahmen	<p>Frustration, Tendenz zu überfordert fühlen oder sein</p> <p>Frustration im bildungspolitischen Sinne: zu große Lerngruppen zu viele neue Anforderungen Heuchelei seit „PISA-Schock“ Instrumentalisierung der PISA-Studie für den eigenen politischen Zweck aufgrund leerer Staatskassen keine Besserung in Sicht</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2/3-Gesellschaft - Verdrängungsgesellsch. - Vogel-Friss-oder-stirb-Gesellschaft <p>Warnung vor französischen Verhältnissen</p>	<p>verstärkte Anstrengung zu mehr Zusammenarbeit zu mehr Zusammenarbeit und Kooperation</p> <p>Lektüre der Frankfurter Rundschau Gespräche mit Kollegen Stressabbau durch Joggen und autogenes Training Sarkasmus</p>

Sonstige Anmerkungen:

„Elternhaus spielt große Rolle, egal welche Nationalität“